

Nina Rossholt

## Kroppens tilblivelse i tid og rom

Analyser av materielle-diskursive hendelser i  
barnehagen

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Norsk senter for barneforskning



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Norsk senter for barneforskning

© Nina Rossholt

ISBN 978-82-471-3923-3 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-3924-0 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2012:303

Trykket av NTNU-trykk

**Til Jeanette**

## Oversikt over artiklene

Avhandlingen bygger på følgende artikler:

### **Artikkel 1:**

Rossholt, N. (2008). Sweethearts: The body as a learning subject. I T. Schilhab, M. Juelskjær T. Moser (Red.), *Learning Bodies* (s. 95 -111): København: Danish School of Education Press.

### **Artikkel 2:**

Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: Focusing on the youngest children in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 55-65.

### **Artikkel 3:**

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102-115.

### **Artikkel 4:**

Rossholt, N. (2012). Food as touch/touching the food: The body *in-place* and *out-of-place* in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, (4), 323-334.

### **Artikkel 5:**

Rossholt, N. (under utgivelse) Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology. RERM*



## Forord

Først vil jeg takke barna, personalet og foreldrene i de tre barnehagene jeg har gjort mitt feltarbeid for deres tid og åpenhet overfor meg.

Lærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold har gjort det økonomisk mulig for meg å gjennomføre en doktorgrad. En spesiell takk rettes til Thomas Moser. Jeg vil også takke for alle de inspirerende og utfordrende faglige samtalene jeg har hatt med studentene ved masterstudiet i barnehage- og profesjonsutvikling på Høgskolen i Vestfold.

Jeanette Rhedding-Jones har i likhet med Moser fulgt meg lenge. Hun har vist interesse for mine uferdige tanker. Jeanette har brukt mye tid på sine kollegaer, inkludert meg. Uten den forskningskulturen Rhedding-Jones har bygd opp gjennom mange år, hadde jeg ikke tatt skrittet fullt ut og gjennomført en doktorgrad. Jeanette har vært min biveileder på doktorgraden.

Under min doktorgradsperiode har jeg vært tilknyttet Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved NTNU. Min hovedveileder, Randi Dyblie Nilsen, har hele veien hatt en sentral rolle i min arbeidsprosess. Hun vært til stor hjelp i kraft av sine systematiske og grundige tilbakemeldinger på mine feltnotater, artikler og sammenstillingen. Sidsel Germeten kom inn i «andre runde» og var til stor hjelp og oppmuntring når jeg trengte det mest.

Videre vil jeg gi en stor varm takk til alle dere som arbeider på biblioteket på Eik. Dere har sendt meg mange artikler og i perioder hjulpet meg med Endnote. Det blir heller ingen doktorgrad i 2012 uten en pc. Takk Knut! Videre vil jeg takke Ommund Vareberg og Marit Spurkland for korrekturlesning og konstruktive tilbakemeldinger, og takk til bibliotekar Åse Marit Hammersbøen fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Takk til Hillevi Lenz Taguchi og Anne Merete Otterstad for gjennomlesning og kommentarer på hver sin artikkel og takk til Ann Merete, Elisabeth Fransson og Olav Kasin som har lest og kommentert sammenstillingen. Takk til, den gang ABF ansvarlig Mette Tollefsrud, og ikke minst til vennene og kollegaene i seksjonen min.

Takk til mamma, pappa, søsteren min Ann-Christin og til Kjell-Arne for støtte og hjelp. Takk også til Helene og Marius for deres tålmodighet.

De fire artiklene som omhandler de yngste barna har blitt lagt fram på ulike konferanser i form av papers<sup>1</sup>. Den siste artikkelen er enda ikke publisert. Sammenstillingen (kappa) kan både leses som en overbygning til artiklene samtidig som den er noe mer. Den viser ut over artiklene og forsøker å konstruere en sammenheng mellom artiklene som enkeltprodukter og avhandlingen som en konstant tilblivelse.

God lesing!

Oslo, november, 2012

---

<sup>1</sup> 4 av de 5 artiklene har blitt presentert på internasjonale forskningskonferanser. Artikkel 4, *Feminist Metodologis* Stockholm 2009. Artikkel 5 ble presentert på *EECERA* Stavanger 2008 og Artiklene 2 og 3 ble presentert på *RECE* konferansen i London 2011.

## Sammendrag

Avhandlingens mål er å analysere kroppen som et materielt subjekt. Med utgangspunkt i et materielt poststrukturalistisk perspektiv inspirert av blant annet filosofene Claire Colebrook, Michel Foucault, Elizabeth Grosz, Gilles Deleuze, Félix Guattari, rettes oppmerksomheten mot kroppens tilblivelse i barnehagen. Studiet er gjort i tre barnehager i perioden 2004-2007, og retter seg primært mot de yngste barna. Data er samlet inn gjennom deltakende observasjon og samtaler med personalet, og analysert som tekster som omhandler bevegelser i og mellom kropper og mellom kropper og gjenstander ute og inne i barnehagen.

Avhandlingens fokus på kropp reiser sentrale spørsmål knyttet til ontologi og epistemologi som teoretisk og metodologisk tilnærming. Fra en kritisk poststrukturell etnografisk posisjon analyseres og dekonstrueres materielle hendelser og øyeblikk, inkludert forskerens egen forskerposisjon. I de fem forskningsartiklene som avhandlingen bygger på, analyseres barnas materielle agentskap i tid og rom; i klatrestativet, rundt matbordet og i sandkassa. Foucaults begreper *makt, diskurs og subjektivitet* løfter fram og synliggjør personalets produksjon av kunnskap om barn og gjenstander. Deleuzes begreper om *tempo, energi og affekt* fanger inn kunnskap om de yngste barnas subjektivitetsprosesser, gjennom materielle-diskursive analysestrategier. Avhandlingen bidrar gjennom dette analytiske grepet med ny kunnskap om hvordan de yngste barna i barnehagen blir konstituert og konstruert gjennom komplekse nettverk av relasjoner. Det argumenteres i avhandlingen for en materiell og fysisk dreining innenfor barnehageforskningen som gir verdi til møter mellom mennesker og gjenstander i tid og rom.

## Abstract in English

The purpose of this doctoral dissertation is to define through analyses the body as a material subject. Based on material poststructuralist perspectives inspired by philosophers like Claire Colebrook, Michel Foucault, Elizabeth Grosz, Gilles Deleuze, and Félix Guattari, this study focuses on the becoming body in a preschool context, with special reference to the youngest children. The study has been conducted in three preschools in the years 2004-2007. Data have been collected by means of participatory observation and through conversations with preschool staff. The textual data are movements in bodies and in relation to objects in the preschool context, both outdoors and indoors. With movements in bodies as objects of scrutiny, questions of ontology and epistemology need to be explored. Through the application of critical poststructuralist ethnographical methodology, this study analyses and deconstructs material events and moments while at the same time deconstructing the author's position as a researcher. In these five research articles, children's material agencies are analysed as they appear in various loci, when climbing, sitting around the table at mealtime, and playing in the sandbox. Foucault's terms *power*, *discourse*, and *subjectivity* are analysed in relation to the kind of knowledge that is generated in preschool through the application of preschool material artefacts. Furthermore, Deleuze's concepts of *tempo*, *energy*, and *affect* are explored in order to reveal the youngest children's processes of subjectivity through material-discursive analytical strategies. This dissertation shows how the child is constituted and constructed through complex relational networks. It calls for a material and physical turn in researching early year's education, by making visible and verbalising the importance of the continual encounters between humans and artefacts in time and space.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON .....</b>	<b>11</b>
1.1. KROPP SOM SUBJEKT .....	11
1.2. INSTITUSJONALISERING AV BARNDOMMEN .....	12
1.3. BARNEHAGEN SOM EN PEDAGOGISK INSTITUSJON .....	13
1.4. PROBLEMFOMULERINGER .....	16
1.4.1. <i>En onto-epistemologisk tilnærming</i> .....	17
<b>KAPITTEL 2: BEGREPSAVKLARINGER .....</b>	<b>20</b>
2.1. ANALYSER AV BARNAS MATERIELLE AGENTSAP I TID, ROM OG STED .....	21
2.2. SAMMENSTILLINGENS TEMATISKE AVGRENSING .....	25
2.2.1 <i>Oppsummering</i> .....	27
<b>KAPITTEL 3: TEORIER OM KROPP .....</b>	<b>28</b>
3.1. STRUKTURALISMEN .....	28
3.2. FENOMENOLOGIEN .....	31
3.3. KRITIKK AV STRUKTURALISMEN OG FENOMENOLOGIEN .....	33
3.4. MATERIELLE POSTSTRUKTURALISTISKE INNGANGER .....	34
3.4.1. <i>Den materielle vendingen innenfor feministisk teori</i> .....	34
3.4.2. <i>Kroppens tilblivelse</i> .....	35
3.4.3. <i>Oppsummering</i> .....	38
3.5. KORT FORSKNINGSOVERSIKT .....	39
3.5.1. <i>Utviklingspsykologisk utgangspunkt – Dansk forskning</i> .....	39
3.5.2. <i>Kropp og læring</i> .....	41
3.5.3. <i>Fenomenologisk inspirert forskning</i> .....	41
3.5.4. <i>Barndomspsykologiske perspektiver</i> .....	44
3.5.5. <i>En sansefilosofisk studie</i> .....	45
3.5.6. <i>Eksperimentell empirisme – Deleuze inspirert</i> .....	45
3.5.7. <i>Oppsummering</i> .....	45
<b>KAPITTEL 4: METODOLOGI .....</b>	<b>47</b>
4.1. ETNOGRAFISK FORSKNING OG BARNDOMSFORSKNING .....	47
4.1.1. <i>Representasjonskrisen</i> .....	48
4.1.2. <i>Metodologiske utfordringer i barndomsforskningen</i> .....	49
4.1.3. <i>Rekruttering av barnehager</i> .....	51
4.1.4. <i>Rommens materialitet og årstidene</i> .....	52

4.2. DELTAKENDE OBSERVASJON .....	53
4.2.1. Min forskerposisjon i feltet .....	54
4.2.2. Feltnotater .....	57
4.2.3. Samtaler med personalet .....	59
4.2.4. Etikk i forskning .....	60
4.3. POSTSTRUKTURELLE ANALYSESTRATEGIER .....	62
4.3.1. Strukturering av feltnotatene og foreløpig analyse.....	64
4.3.2. Dekonstruksjon .....	65
4.3.3. Hendelser .....	66
4.3.4. Dekonstruksjon av materielle-diskursive hendelse(r) (sites and events) .....	69
4.3.5. Materialitets karakter og kriterier for eksemplenes utvelgelse.....	70
4.3.6. Validitet .....	71
4.3.7. Oppsummering .....	72
4.4. PRESENTASJON AV ARTIKLENE MED KRITISKE BEMERKNINGER.....	73
4.4.1. Artikkel 1.....	73
4.4.2. Kritiske kommentarer knyttet til begrepene maskuline og feminine diskurser .....	74
4.4.3. Artikkel 2.....	75
4.4.4. Kritiske kommentarer knyttet til temaet alder .....	75
4.4.5. Artikkel 3.....	77
4.4.6. Kritiske kommentarer knyttet til analysen.....	78
4.4.7. Artikkel 4.....	79
4.4.8. Kritiske kommentarer .....	80
4.4.9. Artikkel 5.....	81
<b>OPPSUMMERENDE TANKER .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>83</b>
ARTIKLER .....	93
Artikkel 1: Sweethearts: The body as a learning subject .....	93
Artikkel 2: The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: Focusing on the youngest children in preschool.....	113
Artikkel 3: Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen.....	129
Artikkel 4: Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool.....	147
Artikkel 5: Children's bodies in time and place; an onto- epistemological approach (under utgivelse) ....	163
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>195</b>

## Kapittel 1: Introduksjon

Kroppen er utgangspunktet for vår eksistens. Mennesket er kropp. Målet med avhandlingen er å synliggjøre kroppen<sup>2</sup> som et materielt subjekt i en pedagogisk institusjonell kontekst. Hovedfokuset er rettet mot hva kropper *gjør* i barnehagen, nærmere bestemt på kroppers tilblivelsesprosesser<sup>3</sup>. Når forskerblikket rettes mot hva kropper gjør, kan hverdagslige praksiser som ofte tas for gitt i en barnehagekontekst komme til syne. I kapittel 1 introduserer jeg kort skillet mellom kropp og sjel, deretter presenterer jeg rammene for mitt prosjekt og mitt teoretiske og analytiske perspektiv sett i lys av andre forskere som arbeider innenfor samme forskningsfelt. Videre trekker jeg fram noen sentrale institusjonelle endringer som har konsekvenser for barnehagen som pedagogisk institusjon.

### 1.1. Kropp som subjekt

Historisk sett har filosofen Descartes hatt en sterk innflytelse på den vestlige kulturens kroppsperspektiver. Han setter et skarpt skille mellom kropp og sjel. Kropp og sjel blir da to helt forskjellige ting eller substanser, der kroppen i stor grad er et objekt som eksisterer *før* et reflekterende subjekt (Engelsrud, 2006). Descartes skille mellom kropp og sjel produserer en dualistisk tenkning. Selv om vi som mennesker ikke tenker i så klare dualistiske kategorier som kropp/tanke, natur/kultur, objektiviseres kroppen fortsatt i vårt dagligspråk. Når kroppen blir et objekt for tanken, og noe vi som mennesker har, og ikke *er* i møte med andre mennesker, kan den bli en ting eller et objekt som vi kan forandre på, i motsetning til å være et *utgangspunkt* for vår subjektskaping og eksistens.

Avhandlingen bygger på et feltarbeid i tre barnehager i perioden 2004-2007, og inneholder fem artikler, med hovedfokus på de yngste barna. Mitt teoretiske og analytiske utgangspunkt drar nytte av noen poststrukturalistiske innganger<sup>4</sup> med utgangspunkt i filosofene Foucault (1980, 2002), Deleuze og Guattari (1987). Jeg har i mange år arbeidet med begreper fra Foucault og feministisk teori. Feministiske filosofer og forskere som Bordo (1998) Davies (2000a, 2000b), Grosz (1994), Hekman (2010) og Lather (1991, 2007) har vært til stor inspirasjon. De har gitt meg et begrepsapparat og inngang til noen analyseblikk som løfter

---

<sup>2</sup> Når begrepet kropp brukes i avhandlingen er det en sosial og diskursiv konstruksjon i Foucaults terminologi (Foucault, 2002). Likevel vil jeg ved hjelp av Deleuzes begrepsapparat stille det grunnleggende spørsmålet knyttet til hva en kropp kan gjøre for å åpne opp for en sosial-ontologisk/onto-epistemologisk tilnærming til barnehagefeltet, der naturligjorte prosesser analyseres (Deleuze, 2005). Disse begrepene gjør jeg rede for senere i sammenstillingen.

<sup>3</sup> For en nærmere utdyping av begrepet se 1.4.1. *En onto-epistemologisk tilnærming* se side 17.

<sup>4</sup> Poststrukturalismen ser språket som en aktivitet, der mening dekonstrueres (Otterstad, 2007; Rhedding-Jones, 2005).

fram natur og kultur som gjensidige størrelser. Barndomsforskeren Prout (2005) etterlyser nettopp perspektiver på barn og barndom som analyserer natur og kultur som gjensidige størrelser og ikke som en dualitet.<sup>5</sup> Min inngang til poststrukturalismen er å bringe materialiteten tilbake igjen, i det jeg lener meg til kritikken om fraværet av det kroppslige og det materielle innenfor poststrukturelle feministiske teorier (Alaimo & Hekman, 2008; Hekman, 2010; Somerville, 2004).

Innenfor norsk barnehageforskning er det en fenomenologisk tilnærming til kroppen som har vært det rådende perspektivet, med utgangspunkt i filosofen Merleau - Ponty (Greve, 2007; Løkken, 2002). Mens jeg har arbeidet med mine artikler har flere forskere innenfor svensk barnehageforskning arbeidet med utgangspunkt i posthumane perspektiver (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2010). De gir verdi til den ikke- menneskelige materialiteten, med utgangspunkt i metafysikeren Barads teorier (2008). Jeg posisjonerer meg i forhold til de nevnte perspektivene, men min interesse er rettet mot hvordan kropp «snakker» uten å si noe, og hvordan kulturen «skriver» regler, normer og idealer på kroppen (Grosz, 1994). Mitt perspektiv gir verdi til kropp som både natur og kultur, samtidig som den materielle verden bebor kroppens innside og ytterside.

## **1.2. Institusjonalisering av barndommen**

Barn i dag er i hovedsak i en offentlig institusjon, barnehage, SFO eller skole. Dette henger blant annet sammen med kvinners økende deltakelse i det offentlige arbeidsmarkedet (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003; Korsvold, 2008). Den norske familiemodellen endret seg drastisk på 80 tallet og vi fikk det vi kan kalle den symmetriske familien (Frønes, 2003). Kvinners inntog på arbeidsmarkedet medførte en ny familiepolitikk. Den norske velferdsstatsmodellen bygger på en ansvars- og arbeidsfordeling mellom familie, stat og marked (Leira, 2003). Modernisering av moderskapet og en offentlig overtakelse av barneomsorgen har vært en smertefull prosess i Norge. I våre naboland Danmark, Sverige og Finland har det vært en mer offensiv politikk som har gitt raskere og mer entydige positive reaksjoner til kvinners økende deltakelse i utdanning og i yrkeslivet (Leira, 2003).

---

<sup>5</sup> I de seneste årene er kroppen blitt et tema og et forskningsfokus for flere innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet. Crossley (2001) tematiserer *The Social body* og Cregan (2006) skriver om kroppens sosiologi, kalt *THE SOCIOLOGY OF THE BODY*. I Skandinavia er det de senere årene utgitt flere bøker om kropp. Et eksempel er boka *Learning Bodies* hvor flere fagdisipliner fra nevrobiologi til sosiologi er samlet. Jeg er forfatter i denne boka med artikkelen; *Sweethearts; the body as a learning subject*, og i boka; *Kropslighet og læring i daginstitutionene* (Herskind, 2007) med artikkelen; *Kropp og bevegelse, hva har det med kjønn å gjøre? En poststrukturalistisk tilnærming til barnehagefeltet*.



I 1970 hadde tre prosent (ca. 13.000) av alle barn under sju år barnehageplass, med en økning til 18 prosent på slutten av 70-tallet (1979). Ved utgangen av 2010<sup>6</sup> hadde 77 prosent (ca. 270.000) av alle barn barnehageplass<sup>7</sup>. Den mest dramatiske endringen de siste årene er den økende andelen av de yngste barna. Ved utgangen av 2010 hadde 86 prosent av toåringene barnehageplass, mens tallet for ettåringene var 69 prosent. Barnehagen som oppvekstarena får dermed stor innflytelse på barnas liv fra ettårsalderen. I denne sammenheng trekker jeg fram Rammeplanen for barnehagens vektlegging av læring som formelle og uformelle læringsprosesser, hvor de uformelle lærings situasjonene er knyttet til hverdagsaktiviteter og her- og nå situasjoner i lek og annen samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Selv om Rammeplanen vektlegger et skille mellom formelle og uformelle læringsprosesser blir det samtidig vektlagt at det ikke er et pedagogisk skille mellom de ulike læringsformene (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s.33). I mitt prosjekt er forskningsfokuset rettet mot her og nå situasjonene, og spesielt på hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s.33). I NOU nr. 1, 2012: *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene*, er tema kropp også vektlagt, men det kroppslige knyttes bare til de yngre barna, og ikke som en pedagogisk inngang (NOU 2012:1, 2012). Barn og voksne lærer gjennom kroppen. Jeg kommer tilbake til hva jeg legger i den påstanden i kapittel 2. Begrepsavklaringer.

### **1.3. Barnehagen som en pedagogisk institusjon**

I hvilken grad de politiske dokumentene følges opp i den daglige virksomheten er et omfattende spørsmål som jeg ikke vil behandle i avhandlingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b; NOU 2012:1, 2012; St.meld. nr 41 (2008-2009), 2009). Men barnehagen som pedagogisk institusjon har mål og metoder for hvordan den skal arbeide, og hvordan den skal utarbeide årsplaner og ukeplaner. Det jeg retter fokuset mot, er barnehagens *hverdags situasjoner*. Hverdagen i barnehagen er kompleks og det er mange ting som bare skjer uten at verken personalet eller jeg som forsker gir det oppmerksomhet.

I begynnelsen av et barnehageliv blir barna introdusert for barnehagens regler. Det er andre regler i barnehagen enn det er hjemme. Barna gjentar hver dag hvor og hvordan de skal vaske hender, legge smokk i skuffer, sitte på stolen, bruke skje og kopp, ta av bordet, krabbe eller gå

<sup>6</sup> Tallene for 2011 kommer først fra Statistisk sentralbyrå juni 2012

<sup>7</sup> <http://www.ssb.no/emner/04/02/11/barnehager>. Tallene er kontrollert av Moafi Hossein ved Statistisk Sentralbyrå.

inn på lekerommet for å sove og kle på seg. Det er regler i barnehagen for hvilke bevegelser barna kan gjøre inne og ute, og i garderoben er det andre regler enn i lekerommet. Men reglene er ikke fastlåste og endelige, og rutinene og reglene blir ikke passivt mottatt av barna. Således skjer det hele tiden stopp og avbrudd i møter mellom mennesker og mellom mennesker og gjenstander<sup>8</sup> i barnehagen.

I barnehagen handler det i stor grad om hvordan barnekropper beveger seg og hvordan personalet handler i forhold til det de ser. Rommet er fylt med gjenstander som barnet knytter seg kroppslig til. Barn seg i mellom og barn og voksne inngår ofte i tette kroppslige møter gjennom dagen. De møtes gjennom fysiske berøringer. Hender som flettes sammen, stryker over et kinn eller løfter vekk noe eller noen. Gjenstandene blir et felles utgangspunkt for møter mellom barn og mellom barnet og personalet. En nærmere avklaring av begrepene tid, rom og sted kommer under *2.1. Analyser av barns materielle agentskap i tid, rom og sted*.

Med utgangspunkt i barns og voksnes bevegelser i barnehagen, er det et helt sentralt poeng å rette et kritisk søkelys på praksiser som barnehagepersonalet i liten grad reflekterer rundt. Foucault ser de naturliggjorte prosessene som et åpenlyst felt. Nettopp på grunn av naturaliseringen, taper kroppen kampen om å definere virkeligheten, den blir usynlig i all sin synlighet (Foucault, 2002, 2006). Når feltet<sup>9</sup> jeg skriver om naturaliseres, kan noen kroppslige praksiser og pedagogiske hensikter overses, glemmes, eller ansees som fremmede for oss. I en barnehagekontekst kan jenters og gutters bevegelser knyttes til hva som er kroppslig «normalt» at en jente eller gutt skal gjøre (Rossholt, 2003, 2005, 2007, 2008), eller alder blir en norm for hva som er mulig å gjøre i barnehagen (Askland & Rossholt, 2009).

Bevegelser mellom mennesker skaper inkluderende og ekskluderende kroppslige praksiser gjennom bestemte kroppslige uttrykk og lyder. Palludan (2005) har analysert den respektable kroppen i barnehagen. En respektabilitet som er organisert omkring komplekse praksiser og fremstillingsformer og som definerer hva som er legitim kunnskap i de ulike kontekstene, jamfør min artikkel, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010). Barn som utfordrer den respektable kroppen analyseres også i Ytterhus' avhandling (2002). Her tematiseres hvordan barn med nedsatt funksjonsdyktighet skaper ubehag i andre kropper når de for eksempel «griser» med maten. Kroppen blir synlig når den uttrykker for mye eller

---

<sup>8</sup> Slik jeg bruker begrepet gjenstand i min avhandling er det synonymt med begrepene ting, objekt og materialer.

<sup>9</sup> Begrepet felt er nært knyttet til begrepet diskurs. Foucault omtaler dette feltet som et mulighetsfelt. Et mulighetsfelt utgjøres av det som allerede finnes eller det som allerede er sagt. Foucault mener at dette mulighetsfeltet har eksisterende utsagn og praksiser som følger bestemte regler (Foucault & Schaanning, 1999).

for lite av det som til enhver tid forventes av den, som støy eller taushet. Forventningene er ikke alltid gitt, men er gjenstand for forhandlinger fra en kontekst til en annen. Barne- og voksenkroppene relaterer seg som tidligere nevnt ikke bare til hverandre, men også til steder og gjenstander i en romlig kontekst. I sin doktorgrad retter Nilsen (2000) blant annet oppmerksomheten mot forholdet mellom barnet, rommet, gjenstanden og de voksnes kontroll i relasjon til barna. Nilsen understreker at gjenstanden ikke kan løsrives fra personalets og barnas praksis. Når Nilsen (2000) tar utgangspunkt i barn som det handlende subjektet, åpner hun for analyser av barns motstand<sup>10</sup> mot reglene som personalet setter i tilknytning til forventninger om fred og ro eller liv og røre. Forholdet mellom kropp og rom skaper muligheter og begrensninger i barnehagen (Aasebø & Melhuus, 2005). Aasebø og Melhuus (2005) etterlyser et økt fokus på kroppslig utfoldelse i en institusjonell kontekst.

---

<sup>10</sup> Nilsen (2000) knytter begrepet motstand til Foucault. Makt finnes overalt, og i makten ligger det alltid potensialer av motstand (Foucault & Schaanning, 1999).

### **1.4. Problemformuleringer**

Hvilken virkelighet, her i barnehagen, som konstrueres gjennom forskning avhenger av hvilke perspektiver og vitenskapssyn forskeren skriver seg inn i (Alvesson & Sköldberg, 2009). Latours nettverksteori (2005) påpeker at «det sosiale» ikke betyr at konstruksjoner er skapt eller inneholder noe sosialt, men at selve konstruksjonen i seg selv er sosial. Alvesson og Sköldberg (2009) kaller det «den andre bølgen» innenfor sosial konstruktivisme. I denne sammenheng er teorier om kroppens konstituering<sup>11</sup> av interesse å ta utgangspunkt i (Welton, 1998). Kroppen er ikke bare et produkt av samfunnets verdier. Den er i kraft av å være et subjekt i verden selv medprodusent i sin konstituering. Når jeg retter fokus på kroppen som subjekt, tar jeg utgangspunkt i barns og voksnes subjektskaping i en materiell poststrukturell kontekst.

Poststrukturalisten Davies (2000b) gjør et skille mellom det humanistiske subjekt og subjektet i poststrukturalistiske teorier. Davies (2000b) henviser til Althussers idé om subjektet som et liberalt humanistisk, maskulint og middelklassesubjekt som har makt (agentskap) til å ta beslutninger i sitt eget liv. Å være et subjekt i poststrukturalistisk forstand handler om å delta i de ulike diskurser<sup>12</sup> som er tilgjengelig i feltet. Mennesket blir et talende subjekt gjennom hvordan det kommer til eksistens som et subjekt. I mitt prosjekt kommer mennesket til eksistens som et «talende subjekt» gjennom de materielle og diskursive praksisene i barnehagen, da kroppen snakker gjennom praksiser.

I min forskning blir kroppens konstituering knyttet til hvordan subjektet skaper og etablerer seg i den fysiske verden. Hvordan tid og sted får konsekvenser for hvordan kropp relaterer seg til hverandre, er da av interesse og utforske. Det sosiale livet har både en materiell og en diskursiv komponent (Prout, 2000). Prout (2000) og flere forskere innenfor barndomsforskningen (social studies of childhood) er opptatt av barns agentskap<sup>13</sup> sett med utgangspunkt i barndom og kropp (James, 2000). Når kroppen får en subjektsstatus, kan konstituering av barns og voksnes kroppsprosesser som en kontinuerlig aktivitet komme til syne.

---

<sup>11</sup> Den danske forskeren Juelskjær (2009) bruker begrepet subjektets konstitueringsbetingelser som en empirisk kategori.

<sup>12</sup> For en videre utdyping av begrepet diskurs 1.4.1. *Et onto-epistemologisk tilnærming*. Se side 17.

<sup>13</sup> For en videre utdyping av begrepet agentskap 2.1. *Analysen av barns materielle agentskap i tid, rom og sted*. Se side 21.

#### 1.4.1. En onto-epistemologisk tilnærming

Når fokuset er på bevegelser i kropp, er spørsmål om ontologi og epistemologi helt sentralt. Ontologien (væren, det som eksisterer, det som fremtrer for oss) og epistemologien (kunnskapen om det som eksisterer og fremtrer) kan forstås som en dualitet, eller som et hele. Jeg skiller mellom ontologi og epistemologi i denne delen av teksten for å vise leseren hvordan jeg har arbeidet med de to begrepene. Videre i teksten utforsker jeg nettopp hvordan de ikke kan skilles fra hverandre analytisk, men heller hvordan de operer dynamisk.<sup>14</sup>

*Min ontologiske posisjon og perspektivering* er knyttet til Deleuze og Colebrook tolkning av Spinoza sitt ontologibegrep. Spinozas ontologi (væren, og hva verden består av) er ikke konstant, men noe som hele tiden blir til, en dynamisk ontologi (Colebrook, 2002; Deleuze, 2005). Deleuze bygger sin ontologi på Spinozas tilblivelsesprosess, en ontologisk tilnærming der barne- og voksenkroppen blir til gjennom tid og kontinuerlige tilblivelse (Grosz, 2005a). Når jeg retter blikket mot tilblivelsen, åpner det opp for det ukjente, og det å ikke være så sikkert som forsker (Somerville, 2007, 2008). Og når jeg er opptatt av å skrive fram kroppen, er Deleuze sine ontologiske begreper om tempo, energier og affekt en analytisk inngang til å utforske bevegelsene i barnehagen (Deleuze, 1995, 2005). Mitt overordnede tematiske fokus er rettet mot kroppens tilblivelse, og hvordan kroppen skaper bevegelser i andre kropp som igjen kan utløse ulike sinnsbevegelser (affektive handlinger). Affekt er ikke det samme som følelser i denne konteksten (Harker, 2005). Affekt handler om intensitet og om å være i øyeblikket, i nuet (Goggin, 2005).

Når fokuset er på tilblivelsesprosesser, flyttes forskerens fokus i større grad vekk fra tradisjonelle kategoriseringer som voksen/barn, jente/gutt, hvit/brun, kropp/fornuft, og mer mot barns og voksnes bevegelser. Bevegelsene er former for praksiser som hele tiden skapes på ny, samtidig som diskursene om barn i barnehagen kan legge begrensninger for hvilke bevegelser som blir aktivisert som praksiser. Samtidig kan diskurser åpne opp for barns tilblivelser på nye måter. Foucault bruker begrepet *kroppen* i stedet for *mennesket* (Foucault, 1980). Hans kritiske ontologi er om kropp og praksiser, en form for sosial ontologi som *bryter ned* skillet mellom natur og kultur (Gordon, Burchell, Miller & Foucault, 1991). Videre

---

<sup>14</sup> Jeg er kritisk til hva kropp representerer i en teoretisk sammenheng (jamfør representasjonskritikken i mine artikler). Jeg ser på ontologien (det materielle, det som eksisterer, væren) og epistemologien (diskurser om det materielle og det å eksistere) som likeverdige størrelser, der det materielle er en forutsetning for kunnskap om det materielle.

er min forskerposisjon en del av en ontologisk og epistemologisk praksis, for i likhet med barna og personalet er jeg hele tiden i bevegelse når jeg produserer mine data.

*Min epistemologiske posisjon og perspektivering* tar utgangspunkt i hvordan samfunnet konstrueres gjennom menneskers handlinger og praksiser (Barad, 2008; Bordo, 1998). Den virkeligheten som vi kaller samfunn og kultur er skapt av mennesker. Den sosiale og kulturelle virkeligheten er et menneskelig produkt. Når vi analyserer den sosialt konstruerte virkeligheten, er det en samfunnsvitenskapelig virkelighetskonstruksjon som prøver å forklare *hvordan* og *hvorfor* den sosiale konstruksjonen finner sted. Sosialkonstruktivistiske tilnærminger kjennetegnes ved at de forholder seg kritisk til det som oppfattes som *selvsagt* og *naturalisert kunnskap*. Sosialkonstruktivistiske tekster har i stor grad som mål å stikke hull på det som oppfattes som selvsagt kunnskap (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Det er ikke noe som tilsier at kunnskap om verden kan betraktes som en objektiv sannhet. Objektiv kunnskap er med andre ord en umulighet ut fra sosialkonstruktivistiske perspektiver. Hacking (1983) diskuterer utgangspunktet for hele forestillingen om sosial konstruktivisme når han spør: «The social construction of WHAT?» Hacking (1983) stiller seg kritisk til at alt er sosialt konstruert. Det betyr at ikke alt kan reduseres til «det sosiale», eller det menneskelige. Herfra kan jeg så spørre meg selv: Hvordan vet jeg det jeg vet om barn i barnehagen? Her er Foucault og hans diskursbegrep sentralt i mitt prosjekt (Foucault, 1980, 2002). En diskurs består av en rekke handlinger, begreper, problemstillinger og formuleringer nedfelt i språket som man oppfatter som felles i en kultur (Foucault, 2002). Kropper er innskrevet i ulike diskurser, og diskurser konstituerer det sosiale. Men som jeg gjør rede for under 3.4. *Materielle poststrukturalistiske innganger*, er mitt teoretiske og analytiske perspektiv en del av den materielle vendingen innenfor poststrukturell feministisk teoriutvikling. Diskursbegrepet kan derfor ikke leses uten den materielle dimensjonen. Makten til å definere virkeligheten er igjen knyttet til forskjellige sannhets-, og kunnskapsregimer i et samfunn. Foucault skriver at makten ligger i diskursen, og derfor kan vi spørre etter *hva* som konstituerer og produserer makt, i stedet for å spørre om *hvem* som har makt (Foucault, 1980; Kunnskapsdepartementet, 2006)<sup>15</sup>. Begrepet praksis er en del av det diskursive, idet Foucault sitt diskursbegrep ikke kun er knyttet til språket, men til hvordan det verbalet språket kroppsliggjøres gjennom praksisene. Foucault (1973) understreker at det *å se* og det *å snakke* er to ulike størrelser som ikke kan sammenlignes med hverandre, jamfør min henvisning til

---

<sup>15</sup> Jeg er forfatter av temaheftet; Likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Her bruker jeg begrepene makt og motmakt fra Foucault. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Temahefter/Likestilling-i-det-pedagogiske-arbeidet-i-barnehagen/>

Latour (2004), om forholdet mellom språket og virkeligheten, innledningsvis. Ut fra en slik tankegang kan ikke språket representere virkeligheten (Foucault, 1973). Mennesket er ikke et speilbilde av verden og det enkelte menneskets eksistens er ikke nødvendigvis representativ. Det er kanskje nettopp i møte mellom en dynamisk ontologi og kunnskapen om de naturaliserte praksisene jeg kan synliggjøre kroppen i all sin usynlighet (Foucault, 2002). En begynnende konkretisering av hva kropper gjør i barnehagen avgrenser jeg til hendelser i noen spesielle rom/steder i barnehagen til ulike tider på dagen og året. Kropp/rom/sted/tid konkretiseres ytterligere i forhold til den materielle strukturen som kroppen er en del av.

Avhandlingens hovedspørsmål/tema er: Hvordan konstruerer og konstituerer kroppen seg som et materielt subjekt i tid og rom på ulike steder i barnehagen?

## Kapittel 2: Begrepsavklaringer

Innledningsvis introduserer jeg barndomsforskningens kritikk av perspektiver som tar utgangspunkt i fundamentalistiske og antifundamentalistiske syn på kroppen. Deretter redegjør jeg for begrepet materielt agentskap og diskuterer det i forhold til begrepet rom og sted. Videre viser jeg hvordan begrepet materielt agentskap kan leses inn i mine artikler. Så gjør jeg rede for begrepet tid relatert til tidligere nordisk barneforskning. Til slutt diskuterer jeg sammenstillingens tematiske avgrensning.

Innenfor barndomsforskningen etterlyser James, Jenks og Prout (2006) og Prout (2000, 2005) et økt fokus på barn som aktive agenter, og på kroppslige prosesser sett i lys av barns deltakelse i det sosiale livet. Barn blir ikke bare sosialisert inn i et samfunn, de er også aktivt skapende i forhold til sin omverden. Det modernistiske synet på barnet som naturlig og barnet som et passivt menneske har blitt kritisert innenfor barndomsforskningen (James & Prout, 1997; Qvortrup, 1994). Barndom blir i denne konteksten en ventestasjon for å bli voksen. Voksne er de som representerer det rasjonelle, kompetente, sosiale og autonome, mens barnet blir sett på som irrasjonelt, inkompetent og asosialt. James, Jenks og Prout (2006) kritiserer to fremtredende kunnskapssosisjoner som ofte er utgangspunkt for forskning om kroppen. Den første er en fundamentalistisk kunnskapssosisjon hvor sosiologiens oppgave blir å dokumentere og analysere hvordan kroppen fortolkes og erfares av forskjellige personer i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Et slikt fundamentalistisk utgangspunkt idealiserer voksnes kunnskap, og utgjør en kunnskapssosisjon som tar biologiske, sosiale, kulturelle og medisinske versjoner av virkeligheten for gitt, og hvor barna reproducerer voksnes kunnskap (James et al., 2006). Den andre er en antifundamentalist kunnskapssosisjon der det ikke er en distinksjon mellom kroppen og representasjoner av kroppen. James, Jenks og Prout (2006) kritiserer begge posisjonene, og argumenterer for et større fokus på kroppen som en erfart størrelse, hvor barnet selv definerer sin verden. Jenks (2005) sitt utgangspunkt om å la barnet selv definere sin verden, handler om å se barnet som alltid tilblivende (becoming). Jeg støtter James, Jenks og Prout (2006) sin kritikk av et fundamentalistisk og antifundamentalistisk kunnskapssyn om barndom, og argumenterer for en kunnskapssosisjon som vender blikket mot kroppens materialitet og barnet som alltid tilblivende. Så min forskning retter nettopp fokus på barns agentskap, et materielt agentskap.



## **2.1. Analyser av barns materielle agentskap i tid, rom og sted**

Det kan ikke forekomme en virksomhet uten en kropp (Grosz, 2005a). Begrepet agentskap (agency) er derfor tett koblet til kroppen. Jeg knytter den materielle dimensjonen til begrepet agentskap for å analysere fram det komplekse forholdet mellom kropp og gjenstander. Jeg bruker ikke begrepet agentskap aktivt i mine artikler, men jeg mener det kan leses inn i forhold til barns subjektsskaping og tilblivelse, og blir i sammenstillingen en del av en videre analyse av mine artikler.

Latour (2004, 2005) er, i likhet med Barad (2008) og Lenz Taguchi (2010) opptatt av menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Spader, bøtter, sykler, sand, vann, klær, mat, stoler og bord virker på kroppen. Gjenstandene i barnehagen har også sin historie og er diskursivt innskrevet. Noen gjenstander bebor uterommet og noen ting bebor rommene inne. Men det er ingen statisk posisjon, gjenstandens plass forhandles fram avhengig av barnehagens pedagogiske diskurser, som igjen konstituerer barna og pedagogenes tilblivelse. Materialiteten ligger således innebygd i diskursene og skapes samtidig med kulturen i barnehagen. Mens Lenz Taguchi (2010) retter fokus på gjenstandens agentskap sett i lys av Barad's teorier, retter jeg oppmerksomheten mot bevegelser mellom ting, gjenstander og kropper som former for materielle-diskursive praksiser med utgangspunkt i Deleuze og Guattari, Foucault og Grosz begreper. Når barna leker, sitter på stolene rundt bordet eller er ute i naturen kan deres agentskap knyttes til spørsmål om ontologi og materialitet. Slik kan forskeren skrive fram det som blir til i en materiell kontekst. Palludan (2009) er opptatt av å analysere hvordan steder og spesielt skolens innredning korreograferer barns deltakelse på bestemte måter når barna aktivt tar i bruk stoler og bord. Jeg skriver om kroppers materialitet som en eksistensiell kraft og aktivitet, som former for affektive relasjoner. Så begrepet affekt kan også knyttes til kroppers potensialitet og til Spinozas idé om det faktum at vi enda ikke vet hva kropper kan gjøre (Olsson, 2009).

På hvilken måte har det fysiske rommet betydning for hvilke ontologiske og epistemologiske posisjoner barna kan få og ta i barnehagen? I alle mine artikler tematiserer og analyserer jeg forholdet mellom kropp/sted/rom og tid. Winther (2007) oversetter *space* med rom og *place* med sted. Tim Cresswell (2004) definerer rom (space) som et uttrykk for areal og volum. Mens rom blir definert av Hubbard og Kitchin (2011) som både areal og volum, men også som mellomrom, plass og tidsrom. Kroppen er alltid posisjonert på ulike steder. Sted er sentralt for barnas, personalets og forskerens tilblivelse, fordi steder skaper oss (Somerville,

2007). Verden sanses inn, den er ikke en abstrakt størrelse. Sted viser til en sammenheng mellom oss og våre omgivelser. Mennesket har bokstavelig talt bånd og en sterk tilhørighet til steder (Olwig & Gulløv, 2003).

Cresswell (2004) understreker at begrepet place ikke bare er en geografisk størrelse, men et utgangspunkt for kunnskap om stedet og stedet som eksistens. «Place is both a way of knowing as it is about place as a thing in the world. It is as much about epistemology as it is about ontology» (Cresswell, 2004. s. 12). For Birkeland (2012) er sted en prosess, åpen og flytende som en del av konstitueringen av kroppen i ontologisk forstand. Sted er verken et objekt eller subjekt. Sted kan leses som en prosess, og en analytisk inngang. I likhet med Birkeland (2012) tenker jeg at det viktigste er ikke stedet i seg selv som objekt, men det som finner sted *i mellom barnet og omgivelsene* (Birkeland, 2012). I praksis betyr det at forholdet mellom barnet og gjenstandene ikke behøver å markere avstand og grenser, men heller flyt og tilstander av bevegelser, flytende hendelser og pulserende liv (Birkeland, 2012, s.58). Det pulserende livet handler således om barns og voksnes tilblivelsesprosesser i de ulike aktivitetene i barnehagen.

I artikkel 1, *Sweethearts – The body as a learning subject* (Rossholt, 2008) analyserer jeg hvordan barn posisjonerer seg fysisk i forhold til hverandre og hvordan temporære bevegelser skaper smerter i kroppen. Idet hånden griper hardt rundt spaden og svinger den mot den andres kropp oppstår det et smell, et affektivt smell. I min studie kan barns materielle agentskap videre knyttes til barns mulighetsrom. Kroppen blir definert i uterommet. Her bruker jeg det engelske ordet room, underforstått space, som kontekst for å diskutere hvilke muligheter kroppen har til å løpe, rope og skrike i større grad ute enn inne i barnehagen.

I artikkel 2, *The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school* (Rossholt, 2009) blir analysene igjen rettet mot det affektive. Når kroppen er tett på skjer oppstår affektive handlinger. Rom (space) en del av de temporære bevegelsene mellom barna og barnet og pedagogen. Analyser av kropp og sted er kontekstualisert på klatrestativet ute.

I artikkel 3, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010) tar jeg igjen utgangspunkt i subjektet som en materiell størrelse. Barns materielle forankring analyseres som formasjoner av energi. I den forstand er agentskap knyttet til en materiell posisjon, en posisjon som kan åpne opp for å gi verdi til barns praksiser i barnehagen. Videre er lyd, volum og rom tett koblet sammen. Lydene skaper bevegelse i rommet (space) og får personalet til å endre sine praksiser. Så gråt som kraft bærer i seg temporære bevegelser som strekker seg over et større areal når den bølger fra rom til rom.

I artikkel 4, *Food as Touch/touching the Food: The body in-place and out-of-place* (Rossholt, 2012) analyserer jeg hvordan barn utøver/tar agentskap i forhold til valg av mat, i det å nekte å spise det personalet har satt foran dem. Et slikt materielt agentskap utfordrer regler som er knyttet til måltid, og makten til å definere hvilke regler som gjelder der og da. Det å være posisjonert «in place» har en annen verdi enn å være posisjonert «out-of-place». Begrepene er hentet fra Grosz (1994).

I artikkel 5, *Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach* (Rossholt, under utgivelse) analyserer jeg hvordan kroppens posisjon på ulike steder ute gir mulighet for de yngste barna til å ta agentskap over vannet, når det tar en annen retning enn det personalet hadde planlagt. Jeg analyserer barnehagens uterom bestående av vann, spader, løv, trær, klær, bygninger og andre kropper, og min egen forskerposisjon.

I boka *Time Travels* tar Grosz (2005b) oss med på en reise hvor tidsforståelsen rommer en inngang til noe som aldri kan brukes opp, spares eller deles, og som likevel påvirker alt. Tid er en kontinuerlig bevegelse hvor kultur møter natur og omvendt. Kullman og Palludan (2011) trekker fram den sirkulære tiden som de kaller en rytmisk tid. De understreker at det er den disiplinerte lineære tiden (rytmen) som dominerer vårt hverdagsliv og som er tett forbundet med kroppen (Foucault, 1980; Heede, 2002). Dette handler i en barnehagekontekst om rutiner knyttet til blant annet når barna skal spise og når de skal sove. Den lineære tiden er også tett forbundet med årstidene, mørke og lys, kulde og varme. Kroppers størrelse er også et annet eksempel på kropp og biologi. Barnekroppen vokser raskt i løpet av et år, i motsetning til voksenkroppen. Mens den lineære tiden er knyttet til det organisatoriske nivået, er den rytmiske tiden, knyttet til øyeblikkene og her og nå. Tid og sted er en del av det pedagogiske tidsrommet, med overganger og vekslinger av ulike aktiviteter og forflytninger mellom ulike steder som former for temporære bevegelser (Kullman & Palludan, 2011). Hvordan personalet tenker tid kan få pedagogiske konsekvenser for hvilke bevegelser og aktiviteter

som er mulige. Når personalet har dårlig tid kan barnehagens steder endre karakter, kropper kan komme i utakt og barns agentskap stoppes eller usynliggjøres. Så tid/rom (time/space) og sted (place) er tett koblet opp mot mine analyser av barns tilblivelsesprosesser og til diskusjonen om forholdet mellom språket og virkeligheten, og forholdet mellom det vi sier og det vi ser. Jeg kommer tilbake til tematikken i 3.4.2. *Kroppens tilblivelse* og 4.5.3. *Hendelser*.

Også andre barndomsforskere har skrevet om barns kroppslige reguleringer i tid og rom (Markström, 2005; Nilsen, 2000; Nordin-Hultman, 2004; Strandell, 1994). Nordin-Hultman (2004) tar utgangspunkt i Foucaults diskursteori og legger vekt på disiplinering gjennom tid og rom. Hun er opptatt av hvordan barnehagens program, lokaler og materiell organiseres innenfor bestemte tider på dagen, og hvordan barn og voksne bruker barnehagens lokaler. Barn forflytter seg, eller blir forflyttet, mellom forskjellige miljøer der de gjør ulike ting på bestemte steder og til bestemte tidspunkter. Inndelingen i tid og rom er ingen objektiv eller absolutt størrelse. Autoriteten ligger i tidens og rommets orden, i alle de små hverdagslige reglene.

Innenfor nordisk barneforskning har analyser av materialitetens pedagogiske kraft synliggjort hvordan det institusjonelle er en del av barns sosialitet (Olwig & Gulløv, 2003). De institusjonelle rommenes innredning uttrykker klassifikasjon og hierarkisk oppdeling gjennom valg av gjenstander og arkitektur (Gulløv & Højlund, 2003). Analyser av hvordan barn og rom spiller sammen tar inn hvordan arkitektur og redskaper er en del av konstitueringen av pedagogikken (Christensen, 2000). Rom taler til kroppen på mange måter, de sender budskap om hva de kan brukes til, og hvilken kroppslig utfoldelse som er mulig (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2001).

Flere barndomsforskere har forsket på forholdet mellom barn, kropp og tid i en skolekontekst (Christensen, James & Jenks, 2001). De tar blant annet i bruk Foucaults begreper disiplinering og kroppsteknikker. I Christensens, James og Jenks studier blir barn straffet hvis de ikke oppfører seg som forventet. Det skjer en disiplinering av kropper i klasserommet, former for sosiale praksiser som regulerer kropper i Foucaults forstand. Men dette er former for temporære regimer som avhenger av skolens timeplan, som igjen analyseres som former for «*being in one's place*» (Christensen et al., 2001, s. 204). Jeg bruker det samme begrepet, men knytter det til analyser av kropp/sted/berøringer i artikkelen, *Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool* (Rossholt, 2012). Selv om reguleringen av barn ligger i pedagogiske institusjoners kultur vil det alltid være en dimensjon av agentskap i

løpet av dagen. Når min forskningsinteresse er rettet mot bevegelser i og gjennom kropp og gjenstander i tid/rom og sted, blir forholdet mellom natur og kultur et felt som det er viktig å analysere nærmere.

## **2.2. Sammenstillingens tematiske avgrensing**

Det er mange begreper og temaer på spill når man skriver artikler over flere år, og skal sammenstille dem til slutt. Den slutførte teksten skal ha en overgripende funksjon samtidig som den skal inneholde flere komponenter, både teoretisk, metodologisk og analytisk. De begrepene jeg bruker i en eller flere av artiklene er begrepene kjønn, «hvithet», alder, læring, og omsorg. Dette er viktige begreper i forhold til kropp som tema og som analytisk inngang til mitt felt. Alder blir tematisert og analysert videre her i sammenstillingen, mens begrepene kjønn, «hvithet» læring og omsorg i liten grad tematiseres teoretisk. I sammenstillingen har jeg måtte ta noen faglige valg. Jeg har valgt å posisjonere meg teoretisk og metodologisk i forhold til begrepet tilblivelse, i det jeg mener at diskursene om kjønn, «hvithet» og omsorg er en del av de kroppslige tilblivelsesprosessene i barnehagen. I de tre første artiklene bruker jeg begrepet læring, i artikkel 1 bruker jeg begrepet *learning subject* i tittelen på artikkelen og i teksten bruker jeg begrepet *becoming a learning subject*. Barn og voksne lærer og posisjoner seg i de diskursene som er tilgjengelig i et felt, samtidig som de kan vise motmakt mot de rådende diskursene (Rossholt, 2007).

Verken i boka *Learning Bodies* (Schilhab, Juelskjær & Moser, 2008) eller hos Davies (2000a, 2000b) som jeg henviser til i artikkel 1, gis det en definisjon av begrepet læring. Men selv om Davies ikke definerer begrepet læring er det slik jeg bruker det i artikkelen, knyttet til et (materielt) agentskap, makt og kunnskap i Foucaults terminologi. Kroppen lærer diskurser gjennom repetisjoner og kontinuitet. Barns agentskap handler i denne konteksten om makten, i Foucaults forstand, til å endre kunnskap om de materielle diskurser som råder i ulike rom og steder. Foucault (1999) skriver at der det finnes makt, finnes det også motmakt. I alle relasjoner vil det være makt. Med et slikt teoretisk utgangspunkt vil det alltid være motmakt i barnegruppa. Davies (2000a) definerer makt som det å gjøre ting, å vise motstand, skrive, skape, bruke fantasien, le, å bevege mennesker til tårer. Makt forstått på denne måten handler om det barn og voksne gjør helt konkret, ikke bare verbalt.

I artikkel 2 er læringsbegrepet knyttet til hvordan barna lærer å forholde seg til verden på komplekse måter både gjennom hverandre og personalet. I artikkel 3 knyttes begrepet læring

til Lenz Taguchis definisjon av læring. «Læring skjer i mellomrommet, i rommet mellom mennesker, ting, materialer og miljøer som skaper og omskaper hverandre» (Lenz Taguchi i Rossholt, 2010, s.104). Jeg har tidligere arbeidet med begrepet læring sett i lys av begrepene kropp, kjønn og omsorg (Askland & Rossholt, 2009). Tema kjønn har ingen sentral plass i avhandlingen, men har i *Sweethearts's*- artikkelen og i mine tidligere artikler, vært et utgangspunkt for analyser av kropp i bevegelse (Rossholt, 2004, 2006a, 2007). Som jeg har redegjort for tidligere har mitt møte med Grosz, Deleuze og Gautteri sine tekster endret mitt analyseblikk mer mot energier, tempo og affektive handlinger. Jeg ble mer opptatt av å skrive om kroppens tilblivelse og ikke om diskurser om maskulinitet, som jeg har nevnt tidligere, og som jeg diskuterer i artikkelen, *The complexity of bodily events through an Ethnographers's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* (Rossholt, 2009).

Begrepet etnisitet blir introdusert innledningsvis, i artikkelen, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010), men blir ikke fulgt opp videre i artikkelen. Begrepet etnisitet erstattes av begrepet «hvithet». Jeg analyserer fram kategoriene alder, kjønn og «hvithet» som allerede innskrevne diskursive praksiser. Således er ikke begrepet etnisitet et begrep som er sentralt i avhandlingen. Begrepet «hvithet» er for meg et mer anvendelig begrep da det både synliggjør den fysiske dimensjonen, men også hvem som definerer kunnskapen om hva som har høy og lav posisjon i ulike kontekster i barnehagen, jamfør Palludan (2005) sin diskusjon om den respektable kroppen og «hvithet» som norm.

Omsorgsbegrepet er ikke trukket eksplisitt inn i sammenstillingen, i likhet med læringsbegrepet. Jeg definerer ikke direkte hva omsorg er, eller posisjonerer meg teoretisk i forhold til begrepet. Jeg kunne ha diskutert det mer inngående som en kroppslig /pedagogisk praksis som personalet i liten grad verbaliserer i mitt datamateriale. Omsorg som praksis, slik jeg bruker begrepet, kan analyseres som en onto-epistemologisk praksis. Det er en her og nå praksis som ikke er planlagt, og som er kroppslig. Det handler blant annet om å holde rundt barnet eller være fysisk nær det. Men som jeg diskuterer i artikkelen, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010) kan omsorg som praksis være normativ og regulerende, da personalet i stor grad har kroppsliggjort noen former for omsorg som i liten grad er tematisert i en profesjonell kontekst. Barn kan rett og slett føle seg kroppslig invadert i det godes hensikt, fordi personalet ikke alltid sanser barnets kroppslighet. Omsorg som kroppslig praksis og kontekst er et forskningstema som nå får mer oppmerksomhet i norsk barnehageforskning (Ulla, 2011, 2012).

### *2.2.1 Oppsummering*

Jeg har gjort rede for noen begreper som er sentrale i min avhandling. De teoretiske og filosofiske begrepene jeg anvender, får konsekvenser for hva jeg kan analysere fram. Begrepene tid, sted og rom diskuteres, og jeg gjør rede for hvordan jeg bruker de i artiklene. Når fokuset er på barns tilblivelsesprosesser i barnehagen blir barns agentskap, et sentralt begrep. Selv om jeg ikke bruker begrepet agentskap i artiklene, argumenterer jeg for å lese det inn i forhold til den virksomheten som gjøres av kroppene i barnehagen. Deretter tar jeg fram begrepene læring, kjønn, «hvithet» og omsorg som viktige begreper i forhold til analyser av kroppen, men som primært gis analytisk plass i artiklene.

## **Kapittel 3: Teorier om kropp**

Jeg har til nå introdusert kort mitt onto-epistemologiske utgangspunkt og videre presentert barns materielle agentskap i tid om rom som rammen for mitt prosjekt. Når jeg nå videre posisjonerer meg er det i forhold til en filosofisk og teoretisk diskusjon om forholdet mellom natur og kultur, støtter jeg meg til Prout (2005) sitt utgangspunkt i barn og barndom som både natur/kultur, og barnet som tilblivende.

I dette kapitlet velger jeg å presentere en filosofisk diskusjon om natur og kultur hos Lingvisten Saussures (f. 1857), antropologene Levi-Strauss (f. 1908), Douglas (f. 1921), sosiologen Bourdieu (f. 1930) og filosofen Merleau-Ponty (f.1908 ). Deretter introduserer jeg noen materielle poststrukturalistiske innganger med hovedvekt på filosofene Foucault, Deleuze og Gauntari samt deler av materiell feministisk teori og skandinavisk og internasjonal barndomsforskning (social studies of childhood). Til slutt gir jeg en kort forskningsoversikt over den nordiske småbarnsforskningen, og noen utvalgte svenske og norske doktorgradsprosjekter om de yngste barna som er faglig relevante for mitt prosjekt.

### **3.1. Strukturalismen**

Strukturalismen er en tenkemåte som skriver seg fra det 20. århundre. Den oppsto innen forskjellige områder, til forskjellige tider og i ulike felt som bl.a. lingvistikk, antropologi, filosofi, kunst og arkitektur. Hylland Eriksen (2003) presenterer strukturalismen som en syntese av flere tidligere strømninger, hvor arven fra sosiologene Durkheim, Mauss og lingvisten Saussures er åpenbar. Man kan betrakte strukturalismen som en filosofisk antropologi om tenkningens kategorier (Hylland Eriksen, 2003). Strukturalismen søker bakenfor det den kaller overflatebetydninger (parole) for å finne meningsbetingende underliggende strukturer (langue) (Krause-Jensen, 1973). Parole er den aktuelle talen eller det skrevne ordet, mens langue er selve språkssystemet. Vi er født inn i et språk med dets koder og meninger, påpeker Saussure. Språket er for Saussure et sosialt fenomen (Hall, 2003). Den språklige vendingen i samfunnsvitenskapen følger opp Saussures tanker om at man kan tenke seg at relasjonene konstituerer språket, og se relasjoner som konstituerende for alt sosialt (Neumann, 2001). Mens Saussure trekker fram språket som det grunnleggende for menneskelig kommunikasjon og tenkning, er antropologene Lévi-Strauss og Douglas blant annet opptatt av forholdet mellom mennesket og natur. (Douglas, 1973; Lévi-Strauss, 1969).



Lévi - Strauss (1969) drøfter hvordan komplekse forhold som kan analyseres i enkle kontraster eller motsetningspar som natur - kultur, rå - tilberedt, kvinne - mann osv. Lévi-Strauss ser denne formen for kontrastering som en sosiologisk klassifisering som har med kunnskap og tenkning å gjøre. En strukturalistisk analyse kan eksemplifiseres gjennom en analyse av mat som han skriver om i boka; *The Raw and the Cooked*, fra samlingen *Mythologiques* (Bregenhøj, 1972). Tilberedt mat står over rå mat ettersom kultur står over natur. I et hierarkisk samfunn der alle tilbereder sin mat, kan symbolverdien av tilberedning endres, slik at de som er høyest på strå begynner å spise rå eller rått mat (østers, biff tartar, lagrede oster, gravet fisk, sushi osv). Sosiologen Fürst (1995) henviser til Lévi-Strauss når hun i boka: *Mat, et annet språk* drøfter hvorfor definisjoner av hva som er mat i de ulike samfunn er et kulturelt spørsmål. Hun understreker at mat er nært knyttet opp til hvem man ønsker å være, i det vi blir hva vi spiser. Munnen, skriver Fürst, er en åpning og inngang til vårt indre som et slags sikkerhetsrom eller vaktrom for kroppen (Fürst, 1995).

Douglas er en klassisk sosialantropolog og moderne strukturalist. Med utgangspunkt i studier av «primitive samfunn» analyserer hun hvordan samfunnsstrukturer avspeiler seg i bruk av naturlige symboler, for eksempel melk, avføring og ånde (Douglas, 1973). Med hygiene som utgangspunkt søker hun å vise ritualer omkring renhet og urenheter. For Douglas blir det nesten umulig å fortolke ritualer omkring ekskrementer, spytt, morsmelk og andre legemlige utsondringer med mindre kroppen sees som et symbol i samfunnet. Kroppen symboliserer strukturens særlig sårbare punkter. Det er en sterk sosial organisering og sosial kontroll knyttet til kroppens åpninger. Spytt, blod, urin, avføring og tårer flyter ut og overskrider kroppens grenser. De hører til og ikke til kroppen. En kropp som ikke følger kulturens ritualer blir en desintegrert kropp som igjen uttrykker sosial desorganisering i samfunnet. Hennes hypotese vektlegger nettopp dette aspektet når hun forsker på hvordan legemlig kontroll blir et uttrykk for sosial kontroll (Douglas, 1973). I likhet med Lévi-Strauss analyserer Douglas renhet og urenheter innenfor et strukturalistisk aksiom, et sett klassifiserende symboler, som kun kan forstås når det settes i relasjon til en klassifikasjonsstruktur i den spesifikke kultur. Alle samfunn uttrykker bestemte kulturelle temaer og ritualer for at menneske skal kjenne igjen sitt samfunn (Douglas, 1973).

Vi kan overføre Douglas samfunnsanalyse til en barnehagekontekst. Barnehagen er et samfunn som har bestemte kulturelle temaer og ritualer. Det er andre ritualer i en barnehage enn det er i en familie. Barnehagen og familien har ulike funksjoner i et samfunn og

menneskene har andre relasjonelle bånd til hverandre. I hvilken grad barnekroppen desintegreres i barnehagen kan analyseres innenfor et klassifiseringssystem der verdiene ren og uren er knyttet til kropp, og hva som er riktig og galt å gjøre. Verdiene ren og uren kan analyseres i forhold til kroppens åpninger eksemplifisert i mine artikler gjennom munnen, øynene, ørene og nesa. Munnen inntar mat og væske, øynene både ser og produserer tårer, nesa puster og produserer snørr og ørene hører lyder og toner. I likhet med Douglas er sosiologien Bourdieu opptatt av analyser av sosiale systemer og det vi gjør kroppslig.

Bourdieu sin kritikk av de språklige ytringene i strukturalismen er rettet mot Saussures teori om språket som det grunnleggende for menneskelig kommunikasjon og tenkning (Bourdieu, 1995). Bourdieu analyserer språket som et middel i en maktrelasjon, preget av distinksjoner og dominans. Når mennesker snakker, forsøker de ikke bare å bli forstått. De forsøker også å bli trodd, adlydt, respektert og lagt merke til (Bourdieu, 1996; Bourdieu, Broady & Palme, 1993). I likhet med Lévi-Strauss og Douglas er Bourdieu opptatt av klassifikasjoner (Wilken & Andreassen, 2008). Men Bourdieu er kritisk til Lévi-Strauss diskusjon om forholdet mellom regler og handling. Det er ikke en klar sammenheng mellom samfunnets regler og hvordan mennesker handler (Bourdieu, 1995). Sosiale regler samsvarer ikke med metodiske rammer for datainnsamlingen og som teoretisk forklaringsmodell. Valg av data er først og fremst avhengig av data som kan kaste lys på den problemstillingen man arbeider med, i den formen den har. Bourdieu understreker at forskjellen mellom teori og praksis ikke er som forskjellen mellom teori og virkelighet. Forskeren kan ikke forstå den fulle betydningen av beskrivelsene av praksis. En stor del av det folk gjør kroppslig, gjør de uten å tenke over det. En lang rekke handlinger er basert på kunnskap som kroppsliggjøres som en slags vane, og vanene naturliggjør forståelser og handlinger, slik at de ikke problematiseres i praksis. Habitusbegrepet til Bourdieu er et spennende begrep idet han kaller det en teori om praksis. Barnet tilegner seg en forståelse av hva som er rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig uten at det er helt klart at det er en læringsprosess, men kroppen formes av habitus og kroppen uttrykker habitus (Bourdieu, 1996). Vi kroppsliggjør våre vaner gjennom for eksempel måter vi går på, måten vi oppfører oss på forskjellige steder og måter vi kler oss på.

Bourdieu's analyser av hvordan vi kulturelt sett kroppsliggjør vår eksistens handler om hvordan kunnskap produseres i et samfunn og hvilke vaner som får høy og lav verdi. Forholdet og dynamikken mellom natur og kultur blir innenfor en strukturalistisk kontekst en diskusjon om hvordan kroppen som natur har hatt en lavere status enn kultur. Kroppen som

natur tar inn og skiller ut, og blir sosialt kontrollert i ethvert samfunn, men på ulike måter. I en barnehagekontekst synliggjøres kroppens åpninger hele tiden. De yngste barna trenger hjelp når de skal bæsje, tisse, spise, kle på seg, tørke snørr osv. Hvordan personalet møter barnet kroppslig er ikke alltid like lett å sette ord på. I en barnehagekontekst kroppsliggjøres det mennesker gjør, som vaner (habitus). Med Bourdieus perspektiv og terminologi er det hele tiden en kamp om å definere virkeligheten og hva som er gyldig kunnskap i ulike kontekster. De teoretiske og analytiske spenningene mellom natur og kultur og begrepet habitus er helt grunnleggende å trekke med seg inn i fenomenologiens analyser av kropp, her gjennom Merleau-Pontys arbeid.

### **3.2. Fenomenologien**

Fenomenologen Merleau-Ponty tar utgangspunkt i Husserl og Heidegger. Husserl foreslo en ny radikal fenomenologi. Han tok utgangspunkt i menneskets intensjonelle tilnærming til objektet og hvordan intensjonen bak handlingen konstituerte objektene som kunnskap. Heideggers fenomenologi løfter fram tankens posisjon i relasjon til verden (Welton, 2000). Merleau-Ponty henter blant annet begrepene livsverdensontologi derfra (Greve, 2007; Moran, 2000). Fenomenologien er en kritikk av behaviorismen, som behandler kroppen som et objekt adskilt fra bevisstheten (Turner, 2008). Menneskekroppens forhold til verden er verken mekanisk, biologisk eller intellektuelt, men eksistensielt, understreker Merleau-Ponty, og gjør en gjennomgang og nytolkning av eksperimentell og klinisk psykologi. Før jeg går nærmere inn på Merleau-Pontys begrep livsverdensontologi, vil jeg diskutere begrepet egenkroppens status og hvordan menneskekroppen bebor rommet. Mennesket skiller seg fra dyrene. Mennesket har en intensjonalitet i Husserls betydning. Mennesket retter seg forstående henimot verden. Kroppen og verden utgjør en indre relasjon eller struktur. De to momentene henviser til hverandre (Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty analyserer hvordan egenkroppen knyttes til omverden for eksempel gjennom smerte. Når vi sier at foten gjør vondt betyr det ikke at foten er en årsak til smerte på samme måte som at skoen trykker på foten, en kausal forklaring, men heller at smerten peker på sitt sted, at den konstituerer et «smerterom». Så når barnet sier: «jeg har vondt i foten betyr det ikke i følge Merleau-Ponty at «jeg tenker at foten er årsak til denne smerte, men smerten kommer fra min fot eller: min fot har det vondt» (Merleau-Ponty, 1994, s. 36). Når barn og voksne i barnehagen tar opp en ting, er det egenkroppen som griper tingen for å flytte den fra for eksempel bordet til et annet sted. Det skjer videre en kategorisering av gjenstand/ting/. «Nå skal vi gå og hente smokken», kan

en voksen si, og barnet løper foran og henter smokken som ligger i skuffen. Merleau- Ponty (1994) gjør et analytisk poeng ut av at man aldri kan iakta seg selv: «Jeg iaktager de ytre gjenstandene med min kropp, vender og dreier dem, men jeg iaktager ikke selv min kropp» (Merleau-Ponty, 1994, s. 33). Så gjenstanden/ting er en forlengelse av kroppen, men kroppen er også en gjenstand/ting for Merleau-Ponty, en affektiv gjenstand, mens de ytre ting alene er forestillende. Kroppen kan analyseres som en affektiv gjenstand, hendene kan både berøre og bli berørt. Det umiddelbare gjenspeiles videre i hvordan egenkroppen beveger seg. «...jeg finner den (egenkroppen) ikke et sted i det objektive rom for å føre den et sted hen, jeg behøver ikke lete etter den et annet sted, den er allerede hos meg» (Merleau-Ponty, 1994, s. 37).

Merleau-Ponty (1994) mener mennesket bør beskrive værens fremtreden og konstitueringen av dens kropp og dens funksjon som gjenstand (objekt), ettersom det er et avgjørende moment i den objektive verdens tilblivelse. Begrepene egenkroppens status og analyser av hvordan menneskekroppen bebor rommet, er noen av de analysebegrepene som er utgangspunktet for Merleau-Pontys livsverdensontologi. Når han diskuterer kroppens eksistens, tar han utgangspunkt i kroppen som ureflektert, og hans prosjekt slik jeg leser det, er å gi oss en ny innsikt i subjektets kroppslige væren og den kroppsliggjorte erkjennelsen om verden. Kroppen har sin verden, eller sitt «kroppsspråk» uten å gå via «representasjoner» eller underordne seg. Et interessant perspektiv for meg i min forskning, fordi han tar utgangspunkt i ontologien. Merleau-Ponty (1994) knytter det til begrepet kroppsskjemaer og viser til hvordan to mennesker kan svare på hverandres bevegelser som en umiddelbar handling. Når to mennesker skal etterlikne hverandres bevegelser er subjektets handling knyttet til det umiddelbare, i det bevegelsene ofte gir mening uten at ord er nødvendig (Merleau-Ponty (1994). En analytisk tilnærming jeg også bruker, men da med hjelp av Deleuzes begreper om tempo, energier og affekt (Deleuze, 2005). Med diskusjonen om egenkroppens status og posisjon er Merleau-Ponty en av de teoretikere og filosofer som gir *bevegelser et ontologisk utgangspunkt*, og han vektlegger bevegelse som det primære og som utgangspunkt for meningsproduksjon. Men det er ikke likegyldig hva barn gjør kroppslig mot hverandre. Hvilken retning hånden tar og hva den griper etter der og da får konsekvenser for hva som skjer videre i enhver kontekst.

### **3.3. Kritikk av strukturalismen og fenomenologien**

Kritikken mot Merleau-Ponty fra et sosiologisk perspektiv er at hans filosofiske utgangspunkt er for individualistisk (Turner, 2008). Turner savner et samfunnsperspektiv hvor man analyserer menneskets rett til å bestemme over seg selv, som et kroppslig subjekt. Han trekker på et historisk perspektiv og viser til kvinners og barns kamp om medborgerskap og retten til det offentlige rom, samt Foucaults bøker om seksualitetens historie (Turner, 2008). Merleau-Ponty antar at kroppens strukturering er formet gjennom kroppslige aktiviteter i en nøytral materiell dimensjon av sted og tid, mens mitt teoretiske og analytiske perspektiv knytter sted og tid til en kulturell kontekst. Det betyr at jeg må synliggjøre min forskerposisjon i feltet kontekstualisert i tid og sted. Se 4.2. Deltakende observasjon.

Merleau-Ponty og Bourdieu sitt felles utgangspunkt er en kritikk av natur-kultur dualismen. Natur-kultur er ikke et enten- eller, men et både og, eller en fortsettelse. Mens Merleau-Ponty tar utgangspunkt i kroppens eksistens som ureflektert erfart, er Bourdieus begrep om habitus (vaner) kroppsliggjort og dermed ikke representasjonell, men mer presist en kroppslig kunnskap (Marcoulatos, 2001), som kan karakteriseres som en form for levende energi som fremtrer her og nå. Crossley (2001) leser Merleau-Ponty som en determinist som i liten grad gir rom for menneskets agentskap og at verden forandrer seg. I likhet med Marcoulatos (2001) ser også Crossley (2001) likhetstrekk mellom Merleau-Ponty og Bourdieus tekster. Begreper som er diskutert og løftet fram her tematiseres videre innenfor en materiell poststrukturell tilnærming, i særlig grad i forhold til Merleau-Pontys tilnærming til kroppen som ureflektert, med tingene/gjenstandene som en forlengelse av kroppen, og ikke minst i forhold til hvordan kroppen bebor rommet. Jeg har posisjonert meg i forhold til strukturalismen og fenomenologien. Jeg vil videre gjøre rede for mitt materielle poststrukturelle perspektiv.

### **3.4. Materielle poststrukturalistiske innganger**

Jeg trekker fram en diskusjon innenfor filosofisk feministisk teori som har påvirket mitt arbeid de senere årene, en diskusjon som synliggjør et ikke statisk forhold mellom en fenomenologisk og en poststrukturalistisk tilnærming til kroppen (Bordo, 1998; Hekman, 1998). Jeg presenterer først Foucault, Deleuze, Gauntari og Grosz. Deretter presenterer jeg skandinavisk barnehageforskning og barndomsforskning (social studies of childhood) som er inspirert av Foucault og Deleuze. Her retter jeg fokus igjen på begrepet *tilblivelse*. Et begrep som rammer inn både barn og voksne som alltid tilblivende (Lee, 2005)

#### *3.4.1. Den materielle vendingen innenfor feministisk teori*

Filosofen Bordo (fenomenolog) og Butler (poststrukturalist) hadde for noen år tilbake en omfattende debatt om forholdet mellom kroppens materialitet/biologi og det diskursive. I boka *Body of Flesh - A Philosophical Reader* (Welton, 1998) får vi innblikk i hvordan Bordo og Butler posisjonerer seg forskjellig i forhold kropp og biologisk/sosialt kjønn. Mens Bordo blant annet tar utgangspunkt i sykdommen anorexia nervosa som en kulturell kroppslig representasjon, er Butler i større grad opptatt av begrepet performativitet og sosialt kjønn som fiksjon (Bordo, 1998; Butler, 1998; Hekman, 1998). Den gangen kritiserte Bordo postmoderne forskere for å analysere kroppen som en kulturell tekst. Men kulturelle tekster er ikke likeverdige, påpekte Bordo. I min artikkel; *Inscribing the body; 'black', 'white' and gender in early childhood education and complexity* (Rossholt, 2006a) analyserer jeg hvordan diskurser om kropp og «hvithet» blander seg med vestlige diskurser om utseende, i en barnehagekontekst. Kulturelle representasjoner er for Bordo praktiske regler som konstituerer virkeligheter for kjønnete kropp som lider og dør. For Bordo er materialiteten utgangspunktet, mens for Butler er materialiteten, dvs. den kjønnete kroppen, effekten av diskursene. Grosz (1994) og Bordo (1998) argumenterer for at kropp snakker uten å si noe verbalt. En analytisk tilnærming jeg har trukket med inn i avhandlingen og tidligere forskning (Askland & Rossholt, 2009; Rossholt, 2004, 2007).

Litteraturviteren Moi (1998) er i likhet med Bordo kritisk til Butlers plassering av kroppen som et abstrakt epistemologisk objekt, det vil si på samme måte som tradisjonelle epistemologer behandler sine «materielle objekter» (et bord, en tomat, en voksbit osv.), og ikke som et subjekt i verden, jamfør skille mellom kropp og tanke som jeg introduserte innledningsvis. Kroppens materialitet blir et problem for poststrukturalistene, påpeker Moi

(1998). Men ti år etter boka *Body and Flesh - A Philosophical Reader* (Welton, 1998) kom ut, ble boka *Material Feminism* publisert (Alaimo & Hekman, 2008). Barad (2008) følger opp Bordos kritikk av Butler (1998). Barad (2008) argumenterer for at Butler ikke kan forklare hvordan diskursive praksiser produserer materielle kropper med utgangspunkt i et fravær av den materielle dimensjonen. Diskusjonen har i hovedsak omhandlet i hvilken grad diskursene konstruerer våre kropper, og om materialiteten er en effekt av diskursen, eller om den har en selvstendig posisjon. Barad (2008) tar til orde for at vi ikke bare trenger å forklare hvordan kroppen er diskursivt konstruert, men også hvordan diskursive konstruksjoner forholder seg til ikke-diskursive praksiser som varierer fra et samfunn til et annet.

### 3.4.2. Kroppens tilblivelse

Under problemformuleringene 1.3, knyttet jeg Deleuze sitt dynamiske ontologibegrep til begrepet becoming eller prosesser av tilblivelse, som jeg oversetter det til. Deleuzes begrep becoming kan være utgangspunkt for en kritisk tilnærming i forhold til hva barn og voksne kan bli i barnehagen. Barn og voksne er mangfoldige tilblivende mennesker som er uferdige og avhengige. Både barn og voksne er på vei til noe nytt hele tiden. «Becoming take place when body connects to another and doing so, begins to perceive, move, think and feel in new ways» (Hickey-Moody & Malins, 2007, s. 6). Når jeg tar i bruk Deleuze og Guattaris perspektiver, blir kroppers flyt, tempo og intensitet (flow) visualisert. Videre relaterer jeg kroppers flyt til former for kroppslig fornemmelse. For hvordan vi ser, smaker og lukter handler om hvordan ting har en sensuell affekt (Hickey-Moody & Malins, 2007). Deleuze har som mål å overskride dikotomien being og becoming (Hickey-Moody & Malins, 2007). Han ser i likhet med Merleau-Ponty og Foucault ikke biologi eller natur som en motsetning, men som en kontinuitet av det sosiale/kulturelle. Således tar Foucault, Deleuze, Guattari og Grosz et oppgjør med det stabile subjektets tilblivelse.

Nilsen (2003) skisser tre ulike retninger innenfor social childhood of studies. Den tredje er den *(de)konstruksjonistiske barne- og barndomsforskningen*, en retning barnsdomsforskeren Lee kan plasseres innenfor. Lee (2005) bygger på Deleuze når han argumenter for analyser som ser både barn og voksne som tilblivende. Barn og voksne er mangfoldige tilblivende. Mennesket som vesen er hele tiden uferdig og avhengig. Lee (2005) og Prout (2005) etterspør en tilnærming som sidestiller det ontologiske og kunnskapen om det ontologiske i barndomsforskningen. Lee (2005) tar utgangspunkt i Deleuze sin oppløsning av natur og

kultur i det han spør hva det har å gjøre med barndom. Ettersom menneskelige verdier har materiell substans er de alltid åpne for endring. Han diskuterer forholdet mellom intimsfæren og den offentlige verden. Ved hjelp av Deleuze og Gutteri bygger Lee en bro mellom intimitetskjærlighet og den offentlige sfæres rettighetsorientering. Videre viser han til ulike intime hendelser i barndommen, og argumenterer for at vi glemmer hvor avhengig vi er av den andre i starten av livet samtidig som vi søker vekk fra den andre. Barnet er alltid tilblivende «becoming –person». Først møter barnet objektene. Det kan være et pledd, en smokk, en bamse (Lee, 2005; Lee & Motzkau, 2011). Lee (2005) argumenter for hvordan gjenstandene kan bli en erstatning for personalets kroppslige omsorg. I starten av et barnehageliv kan separasjon i intimsfæren få betydning for hvordan barnet beveger seg fra den andres kropp og inn i samfunnet.

Innenfor skandinavisk barnehageforskning tar Lenz Taguchi (2010) og Olsson (2009) utgangspunkt i materialitet og bevegelse. Lenz Taguchi etterlyser den materielle dimensjonen i teorier om barn og barndom. Hun stiller spørsmål til hvordan materialiteten arbeider på kroppen. Fokuset er forskjøvet fra hvordan diskurser får betydning (matter) til hvordan materialiteten og bevegelsene får betydning. Et fokus som jeg også prøver ut i avhandlingen, med kroppen som analytisk utgangspunkt. I likhet med Lee spør Lenz Taguchi hva et barn er og hva det kan bli. Det er ingen klare grenser for hva barnet kan bli i barnehagen sett i lys av distinksjonen mellom kroppen og representasjoner av kroppen (Lenz Taguchi, 2010).

Olsson (2009) tar utgangspunkt i bevegelsene som skapes mellom barnet og materialiteten, en posisjon som gir verdi til tilblivelsen og ikke til det barnet representerer. Sandvik (2009, 2010) tar i likhet med Olsson utgangspunkt i Deleuze og Gutteris filosofi når hun forstyrrer begrepet medvirkning i møter mellom småbarnspedagogiske praksiser, filosofiske begreper og billedkunst. Sandvik tar utgangspunkt i Deleuze sin ontologiske tilnærming (May, 2005). Gjennom Deleuze og Parnet tekster (2006) tar Sandvik i bruk begrepet subjektets ustoppelig tilblivelse og immanens her definert som komposisjoner av energier, tempo, intensiteter osv. (Sandvik, 2012). I likhet med Sandvik skriver jeg fram subjekts tilblivelsesprosesser og gir verdi til energier mellom mennesker og ikke mennesker.

Mens Deleuze retter sin oppmerksomhet mot tilblivelsen spør Foucault hva som skjer når subjektet møter verden, en verden av makt og kunnskap (Gordon et al., 1991). For Foucault er subjektet en ytterst konkret størrelse som ikke kun dannes gjennom symbolske systemer, men som tidligere nevnt, gjennom diskursive praksiser og teknikker (Heede, 2002; Neumann,



2001). Det er således ikke bare språket som gir mening, men hva jeg gjør kroppslig (Rossholt, 2007). Foucault argumenter for et aktivt maktbegrep. Fra å tenke at makten ligger *i* kroppen vektlegger han produksjon av makt *fra* kroppen. Fra en iboende makt til en produserende makt (Heede, 2002). Makten produseres mellom kropper av kropper. En hånd som griper hardt rundt en annen hånd, eller ordet «NEI» som bølger gjennom rommet, treffer ikke kroppen fysisk, men kan være maktgivende for den andre.

Diskusjonen om makt fører meg videre til diskusjonen om forholdet mellom ord og ting. Ordet kjole er f.eks. ikke et kjønnsnøytralt begrep, i motsetning til ordet spade. I boka *The Order of Thing* er Foucault (1973) opptatt av forholdet mellom ordene og tingene og hvordan praksis systematisk former objektene som det blir snakket om. Min lesning av Foucault vektlegger den materielle dimensjonen. For, som jeg tidligere har diskutert, er det ikke bare det verbale språket, ordene, som konstituerer subjektet, men også de kroppslige og materielle praksisene i barnehagen. Foucaults utgangspunkt i begrepet subjektivitet er her et sentralt begrep. Subjektivitet skapes gjennom den måte de eksisterende diskurser posisjoner en person på. Hvilke subjektsposisjoner barn får og tar i barnehagen er avhengig av hvilke diskurser om for eksempel alder, feminitet og maskulinitet som er rådende på de stedene barn oppholder seg (Askland & Rossholt, 2009). Gjennom Foucaults begrep subjektivitet analyserer jeg hvilke posisjoner barna tar i konkret forstand, og også hvordan barnet blir posisjonert og selv skaper ulike subjektsposisjoner i barnehagen. Her er begrepet posisjonering ikke bare et abstrakt begrep, men et begrep som er forankret i en konkret og fysisk verden (Barad, 2008; Moi, 1990; Rossholt, 2007, 2008).

I artikkel 1, *Sweethearts: The body as a learning subject* (Rossholt, 2008) er jeg kritisk til rollebegrepet og argumenterer for en diskursiv tilnærming til analyser av kjønn og kropp som knyttes til hvilke subjektsposisjoner jenter og gutter får og tar gjennom de diskursene som er tilgjengelige i barnehagen. I en barnehage kan eksempelvis noen av de yngste guttene få lov til å bevege seg mer kraftfullt enn jentene fordi de blir posisjonert inn i en tradisjonell diskurs om maskulinitet, eller jenter kan defineres inn i en tradisjonell omsorgsdiskurs (Askland & Rossholt, 2009). På samme måte kan jeg stille spørsmål knyttet til hvilke subjektsposisjoner de yngste barna får og tar i ulike rom til ulike tider i forhold til de eldre barna. En tematikk jeg problematiserer og analyserer i artikkelen, *Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach* (Rossholt, under utgivelse). I artikkelen *The complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze, focusing on the youngest children in preschool*

(Rossholt, 2009) analyserer jeg hvordan pedagogen har makt til å regulere barnekroppene og skape nye relasjoner. Videre trekker jeg fram hvordan kunnskap og makt henger sammen i forhold til ulike bevegelser på klatrestativet ute. Makt kan knyttes til begrepet disiplinering av kropper, jamfør Christensen, James, Jenks (2001) tidligere analyser av disiplinering i skolen. I artikkelen *Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool* (2012) analyserer jeg også hvordan mat er knyttet til regimer av kunnskap og makt, men også til ulike former for berøring i konkret og abstrakt forstand.

### 3.4.3. Oppsummering

Jeg har valg å bruke en del plass i sammenstillingen for å posisjonere mitt teoretiske og analytiske perspektiv i en historisk og filosofisk kontekst, fra den språklige vendingen gjennom strukturalismen til klassifiseringen av for eksempel ren og uren mat. Videre har jeg løftet fram Bourdieus begrep om habitus og kroppen som en aktiv kunnskapsprodusent. Med fenomenologien, her representert med Merleau-Ponty, får kroppen en selvstendig posisjon med utgangspunkt i ontologien og rommet og kropp som både et indre og ytre fenomen. Deretter presenterer jeg mitt teoretiske og analytiske ståsted. Jeg vender meg mot den materielle og affektive vendingen innenfor poststrukturalistisk forskning, her gjennom Foucaults, Deleuzes og Gauntaris begreper, og deler av kjønns- og barndomsforskningen som tar opp i seg deres begreper og diskusjoner. Jeg har nå posisjonert meg teoretisk i en vitenskapelig kontekst. Jeg plasserer meg videre i forhold til noen av de norske og svenske doktorgradsarbeidene som jeg mener er relevant for min avhandling.

### **3.5. Kort forskningsoversikt**

Forskning på kropp og bevegelse er et forholdsvis nytt forskningsfelt i en nordisk barnehagekontekst. Jeg posisjonerer meg i forhold til et utvalg av forskning, primært forskningen om barn under tre år. Det er fordi vi i en nordisk kontekst til dags dato har delt opp forskningen etter alder, de over og de under tre år, som på mange måter er et speilbilde av hvordan man har organisert barnegrupper i barnehagen. En nordisk og internasjonal forskningsoversikt om de yngste barna gjort på oppdrag for kunnskapsdepartementet i Norge bekrefter at det til nå har vært lite forskning på de yngste barna i Danmark og Island, men det øker i omfang<sup>16</sup>. Forskning på kropp og bevegelse i forhold de litt eldre barna er derimot et mer etablert forskningsfelt i en dansk kontekst (Herskind, 2005, 2007; Moser, 2007; Moser & Jensen, 2007; Palludan, 2005; Schilhab et al., 2008). Jeg omtaler et utvalg doktorgrader som jeg posisjonerer meg i forhold til og bygger videre på, primært fra Norge. Det er derfor viktig for meg å presisere at den oversikten som her presenteres ikke er representativ for nordisk forskning på det feltet jeg skriver om.

#### *3.5.1. Utviklingspsykologisk utgangspunkt – Dansk forskning*

Andersen og Kampmann (1988) bygger på et utviklingspsykologisk perspektiv i sin forskning på en småbarnsavdeling. De tar et eksistensielt utgangspunkt når de beskriver hvordan barna erobrer sin verden i forhold til de klare institusjonelle begrensninger som både personalet og rommene er bærere av. Utgangspunktet i deres forskning er likevel at barnet bruker sin kropp til å forandre omgivelsene. Barn flytter på stoler i rommet og utforsker tingene som plasseres foran dem, som tallerkener, kniver, gafler og mat. Noen bevegelser gjør at barna blir klar over at de har en kropp når de legger seg over et annet barns ansikt eller biter en voksen i beinet. Skrik og verbal irettesettelse korrigerer barnekroppen, idet det skjer en reaksjon. Når barna utforsker sin egen og andres kropp og erobrer verden er det noen bevegelser som er tiltatt mens andre blir sanksjonert eller umuliggjort.

I likhet med Andersen og Kampmann tar de danske forskerne Edsberg, Michelsen og Posborg (1992) utgangspunkt i et utviklingspsykologisk perspektiv. I denne studien viser de hvordan relasjonen mellom barnet og pedagogen er grunnleggende i omsorgsutøvelsen, som en

---

<sup>16</sup> [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt\\_HIOA.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt_HIOA.pdf)

støttende og medutviklende utøvelse til forskjell fra veiledende og undervisende. Barna bruker musklene i kropp, armer, bein og hode for å få fatt i og undersøke tingene. På denne måten tilegner barnet seg tingens fysiske egenskaper, deres beskaffenhet. Noe er bløtt, hardt, søtt, surt eller flytende. De beskriver hvordan barna bruker skjeene og materialets mangfoldige egenskaper (Edsberg et al., 1992).

Ahlmann (1998) vektlegger maktrelasjonen og det hierarkiske forholdet mellom barn og voksne. Voksnes regulering synliggjøres gjennom måltidet, bleieskift, og av og påkledning. En strukturering i tid og rom både gjennom fysisk og verbal styring regulerer barnas aktiviteter. Selv om voksne regulerer barna, gir noen bestemte romlige forhold barna lyst til å eksperimentere, prøve ut og utforske. Ahlmann (1998) beskriver en segregering i lek mellom jenter og gutter. Hun støtter til en viss grad segregeringen med utgangspunkt i et sosialt utviklingsperspektiv. Guttene trenger mer plass enn jentene skriver hun, men hun er også betenkt over jentenes stillesittende lek. Hun viser til hvordan guttene løper i gangen. Over 20 år etter skriver jeg om to gutter som får lov til å sykle inne fordi de, ifølge personalet, trenger motoriske utfordringer (Askland & Rossholt, 2009). Gutters bevegelse er fortsatt innskrevet i en grovmotorisk pedagogisk diskurs, mens jenters bevegelser er innskrevet i en finmotorisk pedagogisk diskurs. Samtidig får guttenes omsorgsevne ikke den oppmerksomhet den burde få, da omsorg som praksis fortsatt er definert av jenter og kvinner i barnehagen (Askland & Rossholt, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2006).

De danske studiene fra 1980 - og 90 tallet er fortsatt relevant både tematisk og empirisk. Deres fylldige beskrivelser av barnehagens hverdag tar utgangspunkt i kroppers møte med institusjonens materielle og pedagogiske strukturer. Kropper i bevegelse, håndens funksjon og regulering av kroppen i tid og rom er empirisk sammenfallende med min studie. I hvilken grad utviklingspsykologiske perspektiver fremmer de yngste barns posisjon og status er derimot et åpent spørsmål, da beskrivelsene i liten grad blir analysert inngående i de tre studiene jeg har presentert.

Det er et langt opphold i dansk barnehageforskning før det utvikler seg et tverrfaglig felt med fokus på begrepene kropp og læring primært rettet mot de eldre barna i barnehagen. Det er ikke et enhetlig begrep om læring som benyttes i forskning om barn og læring.

Læringsbegrepet er hentet fra nevrovitenskap, psykologi, filosofi, fenomenologi og poststrukturalisme (Herskind, 2007; Schilhab et al., 2008).

### 3.5.2. *Kropp og læring*

Herkind (2007) diskuterer hvordan barn lærer gjennom kroppslige bevegelser i barnehagen. Hun er blant annet inspirert av Bourdieus begrep om habitus, Sterns begrep om vitality affekt og Merleau-Pontys begrep om bevegelse. Herkind bruker Bourdieus habitusbegrep når hun analyser hvordan barn imiterer andre barns bevegelser og hvordan enhver bevegelse inkluderer grader av intensitet. Barnas løping brukes som eksempel på hvordan personalet regulerer barns bevegelser gjennom forbud, og dans brukes som eksempel på hvordan gulvet inviterer til bevegelse i barnekropper. Herkind påpeker at det er to ulike kunnskapsformer i barnehagen. Den ene kunnskapsformen handler om at «det er godt å bevege seg» hver dag. Den andre kunnskapsformen er en kroppsliggjort erfaring som vektlegger en rekke regler for hvor, når og hvordan man skal bevege seg (Herkind, s.37, 2007). I likhet med Herkind etterlyser jeg et språk som kan uttrykke de store variasjonene i form av intensitet i bevegelsene. Et språk som bryter med vitenskapsteoretiske kategoriseringer av for eksempel alder og kjønn. Flere barnehageforskere er kritiske til representasjoner av alder og kjønn, i det representasjonene virker disiplinerende og strukturerende i forhold til barns kroppslighet (Herskind, 2007; Moser, 2007; Rossholt, 2007). Uskrevne regler og tause overenskomster, som eksempelvis rommens organisering og møblering har en strukturerende og disiplinerende effekt i forhold til kroppsligheten. I min artikkel i samme bok diskuterer jeg hvordan kropp og bevegelse kan relateres til hvordan barn *blir* et sosialt kjønn og *gjør* kjønn i barnehagen (Rossholt, 2007). Jeg trekker nå fram noen utvalgte doktorgrader.

### 3.5.3. *Fenomenologisk inspirert forskning*

Løkken har satt de yngste barna på forskningskartet i en norsk kontekst. Hun har i sin forskning introdusert begrepene «toddler» og Merleau-Pontys begrep «kroppssubjekt» (Løkken, 2002). Løkken er kritisk til forskning som enten tar utgangspunkt i mor-barnforholdet eller barnet som sosialt kompetent og aktivt i forhold til voksne. Løkken kritiserer blant annet barndomsosilogene James, Jenks and Prout (James et al., 2006) for å opprettholde dualiteten mellom barn og voksen, i det hun etterlyser forskning som tar utgangspunkt i barnegruppa og jevnalderkulturen. Løkken utvikler i sin doktorgrad et begrepsapparat med utgangspunkt i fenomenologen Merleau-Ponty, der alder er et forskningstema. Løkken følger Merleau-Pontys vei tilbake til bevegelsen og den emosjonelle forståelsen av ordene. Merleau-Ponty argumenterer for at vi ikke kommuniserer gjennom

representasjoner eller tanker, men som snakkende kroppssubjekter med en egen «style of being» (Løkken, 2000a, 2000b, 2004). Kroppen blir i denne sammenhengen både uttrykk og tale («the body as expression and speech»). Løkken tar utgangspunkt i hvordan en toddlers stil inkluderer toner istedenfor tale. Forstår vi ikke toddlerens uttrykk, forstår vi heller ikke vår kommunikasjon som voksne (Løkken, 2000a). I artikkelen *Tracing the social style of toddlers peers* (Løkken, 2000b) tematiseres alder. Løkken vektlegger i artikkelen at barn i ett- og toårsalderen har ulike kroppslige stiler. Hun tar utgangspunkt i barns lek og rutiner i barnehagen og viser til lek der barna løper etter hverandre, en lek barna gjorde gang på gang. Mens de løp lot de seg selv falle eller de gjorde repeterende bevegelser med kroppen som for eksempel å riste på hodet igjen og igjen.

Mange av fortellingene i Løkkens artikler sammenfaller med mine observasjoner, jamfør artiklene; *The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* (2009) og *Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach* (Rossholt, under utgivelse). Hvordan barna i mine studier posisjonerer seg i klatrestativet, løper etter hverandre på vollen, rundt matbordet eller i lek ute, er tett forbundet med lyder og bevegelser som en form for affektivt drama. I artikkelen *The playful quality of the toddling style* (Løkken, 2000a) definerer hun mer spesifikt hva som ligger i begrepet «toddling style». Hun knytter det i stor grad til de store kroppslige bevegelsene som løping, hopping, skriking og falling, men hun trekker også fram latter. Videre belyser hun lekens kvaliteter og diskuterer bruk av begrepet lek. Lek er et komplekst begrep og Løkken henviser blant annet til Steinsholt som argumenterer for at lek er analogt med det å være (Steinsholt, 1998). I likhet med meg benytter Løkken deltakende observasjon som metode. Hennes fokus er på her og nå-dimensjonen i leken. Hun viser til Buytenidijk fra 1930-tallet som tar utgangspunkt i bevegelsen. Leken starter med en bevegelse, der konsekvensene ikke er kalkulert inn. Det tilfører leken elementer av overraskelse. Her og nå-bevegelsene som er knyttet til toddlerens lek kan sees på som en meningsfylt operasjon, skriver Løkken.

Det å knytte leken til *her og nå* kan settes inn i en materiell poststrukturell kontekst både analytisk og metodologisk. Deleuze og Parnet (1977) er i utgangspunktet opptatt av hva en kropp kan gjøre og kritiserer forskning som tar utgangspunkt i representasjoner av kroppen. En her og nå-tilnærming til leken er knyttet til repetisjoner av bevegelser. Om det så kan knyttes til en spesiell stil, er jeg mer usikker på. Det kan være at noen praksiser er mer

kulturelt akseptable i ett- og toårsalderen enn i fireårsalderen, men mitt bidrag her er å vise hvordan alder både er en fysisk, eksistensiell størrelse og en sosial konstruksjon i artikkel 2.

Greves avhandling (2007) retter fokuset mot vennsapsrelasjoner på en småbarnsavdeling i en norsk barnehage. Hun er opptatt av hvilke muligheter barnehagen gir for utvikling av barns nære relasjoner der vennskap kan utvikles mellom barna. Greve tar utgangspunkt i Merleau-Pontys livsverdensbegrep. Hun definerer livsverden som den verden vi alle umiddelbart oppfatter og lever i og som vi tar for gitt. Greve posisjonerer seg faglig i forhold til Løkkens bruk av begrepet «toddler». Greve mener tiden er inne for å gå vekk fra toddlerbegrepet som er rettet mot aldersgruppen ett til tre år. Løkken understreker selv, skriver Greve, at vi alle erfarer verden gjennom våre kropper uavhengig av alder. Greve velger derfor heller å bruke små barn eller toåringar som begrep, som også knytter barnet til en avgrenset livsperiode. Videre understreker hun at kroppen er subjektet og subjektet er kroppslig, med utgangspunkt i Merleau-Ponty. Når Greve skal posisjonere seg i forhold til postmodernismen og dekonstruksjonismen velger hun kun å trekke fram den språklige og tekstorienterte tilnærmingen innenfor postmodernistisk forskning. Både Greve og jeg kritiserer den delen av postmodernismen som fokuser ensidig på språket. Det fører meg videre til Merleau-Pontys livsverdensontologi og Greves bruk av begrepet. I likhet med de materielle perspektivene jeg arbeider utfra, er livsverdensontologien en kritikk av dualismen. Kroppen er et hele for Merleau-Ponty. Tanke og kropp er en udelelig enhet (Greve, 2007). Med utgangspunkt i livsverdensbegrepet diskuterte Greve hvordan verden erfares pre-refleksivt og umiddelbart. Videre knytter hun sitt fenomenologiske perspektiv til begrepet den levde kroppen. Greve skriver om hvordan barn og voksne installerer seg i verden og i omgivelsene de er en del av (Greve, 2007). Hun viser til eksempler som kobler kroppen til tingene i barnehagen: «Når barnet setter seg på en stor lekebil og sparker fra med beina blir bilen som en forlengelse av barnets kropp, akkurat som organisten som installerer seg i orgelet» (Greve, 2007 s.25). Greves studie viser hvordan vennskap mellom barn i toårsalderen har en kompleks karakter. En tilnærming til vennskap som bygger på Merleau-Pontys filosofi opererer, som tidligere diskutert, ikke innenfor en lineær utvikling fra det umodne til det modne mennesket. Greve løfter fram hvordan pedagogene ikke bør gradere vennskap, men heller være lydhør for hvilke vennsapsrelasjoner som hele tiden skapes mellom barna.

Greves avhandling er også interessant fordi den tydeliggjør forholdet mellom kroppen og den materielle strukturen. Begrepene livsverdensontologi og den levde kroppen åpner for et kritisk

blikk på kategoriene alder og utvikling. Greves rike og detaljerte beskrivelser av barns vennsksrelasjoner gir grunnlag for spennende analyser av kroppens tilblivelse, men jeg savner en tydeligere diskusjon om forholdet mellom kroppens ontologi og epistemologi. Det er nettopp her jeg ser muligheten for fremtidige møter mellom ulike teoretiske retninger, med utgangspunkt i analyser av bevegelser gjennom tid/rom/sted/kropp.

#### *3.5.4. Barndompsykologiske perspektiver*

Alvestads studie retter oppmerksomheten mot barn i alderen to til tre år sine forhandlingsstrategier i lek (Alvestad, 2010). Hovedstudien er en casestudie, observasjon, 24 barn, 11 gutter og 13 jenter. I likhet med Greve sin avhandling om vennskap er Alvestad opptatt av å skrive om hvordan barn blir enige, og hvordan de kommer fram til sine overenskomster for sin lek. Alvestad understreker at barnas alder er ikke det som er det mest interessante i studien, men derimot barns forhandlinger i lek, og hvordan de gjør det. Alvestad påpeker at studien ikke viser til kjønnsmessige forskjeller mellom jenters og gutters forhandlingsstrategier i lek, og han er kritisk til sin egen forskerposisjon. Han reflekter rundt sitt utvalg av observasjoner og hvorfor guttene er mer synlig i hans materiale enn jentene. «At guttene kan synes å være mer synlige enn jentene i studiens eksempler, kan både handle om *hvilke eksempler som er valgt ut*, men også at det kun er tre eksempler, hvor bare jenter deltar» (Alvestad, 2010, s.208). Det har vært barnas aktivitet som har styrt Alvestad sine valg av observasjoner, og steder der personalet ikke var så ofte, ettersom det var forhandlinger mellom barna som var av forskningsmessig interesse. Alvestad understreker at ettersom jentene stort sett er knyttet til bordaktiviteter og tett koblet til personalet, ble det færre observasjoner av dem. Det blir for meg et paradoks når Alvestad viser til at det ikke er noen kjønnsmessige forskjeller mellom jenters og gutters forhandlinger i lek, samtidig som han fremmer at jenter og gutter har ulik erfaringer knyttet til forhandlinger med andre. Alvestad er kritisk til sin forskerposisjon, men er i mindre grad kritisk til konstitueringen av kjønn i barnehagen. Jeg synes Alvestad sin avhandling nettopp synliggjør problemet med institusjonsforskningen. Forskeren trer inn i en allerede definert arena. Så istedenfor å hvile i at det ikke er noen forskjeller mellom jenters og gutters forhandlinger i lek, blir gutter og jenter igjen innskrevet i en forskjellstenkning, som mangler en overordnet diskusjon om hvordan jenter og gutter gjør kjønn i barnehagen. En tilnærming jeg prøver ut i artikkelen, *Sweethearts, the body as a learning subject* (Rossholt, 2008).



### 3.5.5. *En sansefilosofisk studie*

Foss analyserer blant annet fram den konkrete gråten hos barn, og voksnes omsorgsfulle væremåte i forhold til barn (Foss, 2009). Foss argumenter for at omsorg er en ontologisk størrelse på samme måte som gråt og trøst, det er et førkulturelt lag av tilværelsen. Gjennom Løstrups sansefilosofi viser Foss til at sansingen er en umiddelbar inngang til den andre. Omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak sett i forhold til personalets væremåte, og omsorg kan ikke graderes. I enhver omsorgssituasjon mellom barn og voksne utsettes barnet for den voksne. Foss understreker at en omsorgsfulle væremåte er en etisk oppgave, som gir den voksne et ansvar for å se hvert enkelt barn. Foss tar utgangspunkt i etikk og omsorg, og synliggjør hvilken makt de voksne har i en barnehagehverdag. I likhet med Foss analyserer jeg gråten. Men min forskning tar utgangspunkt i kroppen og analyser barn som agenter i sitt eget liv, selv om de i mange kontekster er priggitt den voksnes makt.

### 3.5.6. *Eksperimentell empirisme – Deleuze inspirert*

Den svenske barnehageforskeren Olssons (2009) studie av de yngste barna i barnehagen tar utgangspunkt i Deleuze og Gattaris (1987) eksperimentelle empirisme. Når Olsson skriver seg inn i forhold til en eksperimentell empirisme er det en kritikk av individ/samfunn og representasjoner av hva et barn er. I forhold til en *her og nå* tilnærming åpner Olssons studie av barns bevegelser og eksperimentering opp for det vi enda ikke vet og det som ikke er artikulert. I likhet med mitt prosjekt tar Olsson utgangspunkt i materialitet og bevegelse. Deleuze sitt begrep immanens handler om livet selv, og er slik jeg leser det nært knyttet til spørsmålet; Hva kan en kropp gjøre? Mens Olsson (2009) tar utgangspunkt i bevegelser, kobler jeg bevegelsene til kroppens tilblivelse, og kroppen som et materielt subjekt, idet jeg prøver å skrive om det som skjer mellom mennesker og gjenstander i barnehagen. En kunnskapsposisjon som ikke bare er opptatt av den konstituerende diskursive makten, men også den ontologiske eksistensielle materielle kroppen.

### 3.5.7. *Oppsummering*

Jeg har gjort et utvalg av doktorgrader som jeg posisjonerer meg i forhold til. Mine arbeider handler om hvilke begreper og perspektiver jeg mener mangler og hva min forskning kan

bidra med i denne sammenheng. Til nå har jeg i stor grad diskutert begreper og perspektiver som jeg arbeider ut ifra og posisjonerer meg i forhold til. Det spørsmålet jeg i stor grad vier resten av sammenstillingen til, er hvordan jeg kan arbeide metodologisk når jeg som forsker skriver ned dataene og analyserer dem. Andre spørsmål jeg løfter fram og diskuterer, er *hvordan* jeg som forsker posisjonerer meg i feltet, *hva* jeg ser, *hvorfor* og *hva* jeg velger å skrive om. Det teoretiske bakteppet er et utgangspunkt, og en forlengelse av min metodologiske diskusjon.

## **Kapittel 4: Metodologi**

Når målet med avhandlingen er å synliggjøre kroppen tematisk og analytisk i en pedagogisk institusjonell kontekst, har jeg valgt et kvalitativt design. Med utgangspunkt i et feltarbeid i tre barnehager, er mine data primært innhentet gjennom deltakende observasjon og samtaler med personalet. Når mine data er deltakende observasjon, blir min forskerrolle, og hvordan dataene blir produsert, en viktig del av mitt etnografiske feltarbeid, og en del av min metodologiske praksis. Med utgangspunkt i Foucaults begreper om diskurs, kunnskap og makt, og en dynamisk ontologisk tilnærming til kroppen prøver jeg ut en kritisk poststrukturell etnografisk metodologi (Britzman, 2000; Hughes, 2010; Pillow, 2000; Rhedding-Jones, 2007). Før jeg gjør videre rede for min forskerposisjon, mitt feltarbeid, etikk i forskning, mitt analyseblikk og analysestrategier, drøfter jeg noen metodologiske utfordringer som er sentrale innen internasjonal etnografisk forskning. Videre posisjonerer jeg meg i forhold til den nordiske barndomsforskningen.

### ***4.1. Etnografisk forskning og barndomsforskning***

Etnografisk forskning er et felt som favner mange ulike forskningsparadigmer, men har det felles at den er sosialt og kulturelt basert på en eller annen form for deltakelse fra forskeren sin side, med andre ord, en ansikt- til ansikt- kontekst (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2007). Videre utforsker etnografisk forskning noen bestemte sosiale fenomen. Man kan skille mellom ulike slags etnografier. Induktiv etnografi betoner sterke data, kvalitet, prosedyrer etc., mens tolkende etnografi, kritisk etnografi og postmoderne etnografi legger tyngdepunktet på kritisk refleksjon og representasjonsproblematikk (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Tolkende etnografi inneholder «tette beskrivninger» og redegjørelser for sosiale fenomen (Geertz, 1973).

Kritisk og postmoderne etnografi retter fokuset mot de institusjonelle diskursene og ikke mot den sosiale meningsproduksjonen (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Kincheloe and Tobin (2009) diskuterer hvordan utdanningsforskere hele tiden må diskutere kunnskapens natur i forskning og politikken i kunnskapen. De understreker viktigheten av å analysere barnet, pedagogene og de pedagogiske institusjonene i en alltid hendelseslignende kunnskapsproduksjon, hvor forholdene mellom det fysiske, sosiale og politiske dimensjonen av verden hele tiden er under endring. I denne konteksten er det kritiske aspektet hvordan

forskeren utfordrer kunnskapsregimer og etiske og sosiale praksiser. Den etiske tilnærmingen er i mitt prosjekt knyttet til hvordan «jeg gir stemme til» de yngste barnas bevegelser i tid og rom både under mitt felt, - og tekstarbeid. Det er nettopp de to hovedelementer som står helt sentralt når etnografen skal gjøre en etnografisk studie (Van Maanen, 1988). Når forskeren arbeider etnografisk, er det et helt sentralt poeng at hun har et åpent blikk i forhold til hva som skal studeres. Det krever videre en personlig involvering, fleksibilitet og mulighet for å komme nærmere de som er mine forskningssubjekter (Alvesson & Sköldberg, 2009). Gulløv og Højlund (2003) understreker nettopp hvor viktig det er å involvere seg personlig og bli fortrolig med sin rolle og forskerposisjon. Det kan være vanskelig å fristille seg fra det man allerede tror man vet, som i min forskning handler om barna i barnehagen og i stor grad de yngste barna (Hammersley & Atkinson, 2007). Forskeren er tett på det hun eller han skal forske på og det betyr i praksis at hvordan forskeren posisjonerer seg fysisk, sittende, stående eller liggende, handler om hvilke data som er mulig å produsere. Så feltarbeid som metode er et ansikt- til ansiktsarbeid som hele tiden endrer seg ut fra hvor barna er, inne eller ute og når på dagen. Videre er dataene jeg produserer avhengig av de begrepene og teoriene jeg bruker, hva jeg velger å skrive ned og deretter hvordan jeg produserer ferdige tekster.

#### *4.1.1. Representasjonskrisen*

Denzin og Lincoln (2005) gir en oversikt over hvordan etnografisk forskning har utviklet seg de siste 30 årene. I forlengelsen av representasjonskrisen beveger kvalitativ forskning seg i nye og kritiske retninger. Etnografisk forskning er materielle praksiser som gjør verden synlig for oss, og disse praksisene transformerer verden (Denzin & Lincoln, 2005). I denne sammenheng blir forholdet mellom metode, feltarbeid og skriving satt under lupen, og spørsmålet er om forskningen lenger kan fange (gripe) levd erfaring når erfaringen er skapt i den sosiale konteksten og skrevet av forskeren. Forholdet mellom tekst og erfaring blir således problematisk. Som en følge av representasjonskrisen ble legitimeringskrisen et faktum, her blir spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering løftet fram (Denzin & Lincoln, 2005). I forlengelsen av den nevnte debatten blir spørsmålet så hva dette betyr når jeg i mitt prosjekt har som mål å skrive fram kroppen i en barnehagekontekst. For det er med kroppen vi representerer. I starten av mitt doktorgradsarbeid arbeidet jeg med begrepet representasjon, mer spesifikt med kroppen som representasjon (Rossholt, 2006b). Representasjonsbegrepet er et helt sentralt tema innenfor filosofi (Colebrook, 1999, 2000), kjønnsforskning (Lather, 2007) og barndomsforskning (James et al., 2006; Prout, 2005).

Representasjonsbegrepet bringer med seg mange krevende analytiske overveielser en forsker må ta underveis. Dahlberg og Pence (2009) skriver i forordet til Olssons bok at skole og utdanning er fanget i en representasjonslogikk som dresserer barns vitalitet. De refererer i den sammenheng til Deleuze og Guattaris tanker, hvor ideen om at det å vite betyr det å ha sannheten og en objektiv representasjon av virkeligheten. Men representasjonskrisen er ikke slutten på representasjonen, men må sees i forhold til forskerposisjonen (Lather, 2007).

Forholdet mellom forsker og analyse er en helt sentral diskusjon i forskningen når Deleuze diskuterer begrepet representasjon. Deleuze ønsker å fri det kroppslige fra mening, hvor kroppens yterside har en dobbelthet i seg (Deleuze, 2004). Som tidligere nevnt, er ikke kroppen en fremmed eller rar størrelse for tanken, som avventer representasjon, ettersom det å tenke kroppen ikke kan separeres fra en kropp som tenker (Marsden, 2004). Når jeg tar Deleuze sin tenkning på alvor, får det forskningsmessige konsekvenser. Det jeg presenterer, låser fast, er skrevet ned etter at bevegelsene har funnet sted.

Hvilken virkelighet som representeres, diskuteres også innenfor barndomsforskningen, hvor relasjonen mellom forsker og forskningsobjektet blir viktig å diskutere eksplisitt, da det er avgjørende for materialets karakter og analyser (Gulløv & Højlund, 2003; Strandell, 1994). Det er forskeren som har makt til å definere hva som skal skrives ned og hvilke teoretiske perspektiver som velges.

#### *4.1.2. Metodologiske utfordringer i barndomsforskningen*

Sett i lys av representasjonskrisen har også nordisk og internasjonal etnografisk barndomsforskning vært kritiske til konstruksjoner av etablerte begreper og perspektiver av barn og barndom (Christensen, 2004; Christensen & Prout, 2002; Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000). Videre har internasjonal barnehageforskning kritisert studier av barndom og barns liv hvor voksne «sin stemme» har dominert og barnet har blitt ekskludert fra forskningsprosessen og objektivert (Christensen & James, 2008). I sin forskning har Christensen (2004) lagt vekt på barn og voksne som likeverdige mennesker med lik rett til å bli hørt. Et forhold som krever en likeverdig etisk standard under hele forskningsprosessen. De yngste barna vet ikke stort om hva jeg som forsker gjør fordi det er vanskelig å fortelle det med ord.

Noen av barna har heller ikke mulighet til å flytte seg når jeg som forsker plasserer meg i nærheten av dem. Denne diskusjonen gjør jeg rede for i mine artikler, i tråd med de etiske dilemmaene forskeren må forholde seg til. Christensen (2004) er opptatt av hvordan makten er innvevd i måten vi gjør forskningen på, mer enn å se makt i kraft av alder og størrelse.

Solberg (1996) mener vi bør prøve å ignorere alder og heller konsentrerer oss om situerte kontekster som barna handler innenfor, i det vi flytter vår oppmerksomhet vekk fra *å være* til *å gjøre*, en metodologisk posisjon jeg følger opp i mine artikler. Med inspirasjon blant annet fra Solberg (1996) Christensen og Prout (2002) og Davis (2007) har alder som et kritisk forskningsproblem blitt en spennende faglig og metodologisk utfordring i min forskning. Hvordan forskeren problematiserer barn/voksen distinksjonen (dikotomien) diskuteres i forhold til validitet og etikk, som jeg tematiserer videre i 4.3.1. *Etikk i forskning* og 4.5.6. *Validitet*.

Min avhandling bygger på forskningsbidrag som analyserer sammenhenger (bevegelser) mellom steder og sosiale praksiser. Kullman og Palludans artikkel; *En tidlig barndom med perspektiver* (2005), og *Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities* (Kullman & Palludan, 2011) er eksempler på hvordan nordisk (antropologisk) barnehageforskning har sammenfallende tematiske og analytiske interesser. Forskning med barn i en institusjonell kontekst må analyseres i forhold til den makten som allerede ligger i institusjonens rammer.

I artikkelen, *The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* (Rossholt, 2009) posisjonerer jeg meg innenfor kritisk etnografi. Kritisk etnografi har blant annet sine røtter i studier av marginaliserte grupper, og kan spores tilbake til Chicagoskolen fra 1920-1930. Hva er så «det kritiske», og i forhold til hva er man kritisk? Det kritiske elementet hos Carpecken (1996) bygger på kritisk epistemologi, forholdet mellom makt og sannhetsregimer. Kritisk etnografisk forskning er nettopp opptatt av å utfordre normalitetsregimer samtidig som forskningen i stor grad bygger på kritisk teori, ofte med en politisk hensikt (Thomas, 1993). For meg er kropp et politisk tema. Mennesker med ulik farge, biologisk kjønn og graden av nedsatt funksjonsdyktighet kan ofte leses med utgangspunkt i forskjeller mer enn likhet. Mens jeg har utviklet mine analyser har det kritiske elementet fortsatt vært til stede, men jeg inkluderer nå en kritisk etnografisk posisjon med en poststrukturell etnografisk forskningstilnærming.

Den poststrukturelle kritikken tar for seg etnografens autoritet. Empiriens autoritet, språkets autoritet og lesningens autoritet (Britzman, 2000). I forhold til empiriens autoritet kan man stille spørsmål om det er en verden der ute som vi kan fortelle og lese om, som jeg var inne på innledningsvis, i forhold til representasjonskrisen. Dernest kan man spørre seg om språkets autoritet som meningsbærende. Verken konstruksjon av data eller fortolkninger av data er, som jeg har nevnt flere ganger, en verdinøytral prosess. Videre finnes det ikke en uskyldig lesning av en tekst. Med utgangspunkt i representasjons-, - og legitimeringskrisen blir forskeren opptatt av hva det er som strukturerer praksiser og hvorfor det er noen praksiser som blir verdifulle og en del av en tradisjon, mens andre praksiser blir umulige å tenke som en del av en tradisjon. Med utgangspunkt i en poststrukturell metodologi er representasjonen alltid i krise, og kunnskap innenfor Foucault terminologi konstituerer makt (Foucault, 1980). Hvilke praksiser er en del av den diskursive orden og hvilke er usynlige og enda ikke reflekterte praksiser? For å kunne drøfte dette videre må jeg utvikle mine analyseblikk som handler om; Hva jeg ser på, hvordan jeg ser og hva jeg spør etter (Britzman, 2000; Pillow, 2000), med utgangspunktet i spørsmålet: «How can I open myself to what I do not yet know»? (Somerville, 2008, s.210). Men før jeg går videre i forhold til deltakende observasjon som metode, gir jeg en kort beskrivelse av barnehagene og rammene for mitt prosjekt.

#### *4.1.3. Rekruttering av barnehager*

Feltarbeidet hadde en varighet på fire måneder i hver barnehage. Barna som deltok i prosjektet var fra ett til fem år. Totalt var 22 barn og sju voksne involvert i studien. Barna er mine primære forskningssubjekter. Det er de jeg har tilbrakt tiden sammen med, og satt søkelyset på gjennom mine deltakende observasjoner og analyser. *Marka barnehage* var en fireavdelingsbarnehage inndelt i ett- til femårsgrupper. *Lieråsen barnehage* var en treavdelingsbarnehage med en småbarnsavdeling og to tre - til femårsavdelinger. *Svartbekk barnehage* hadde ett- til femårsavdelinger, hvor de yngste barna var sammen deler av dagen både inne og ute. Feltarbeid krever samarbeid med personalet (Corsaro, 2005; Nilsen, 2000). Mitt feltarbeid i Marka barnehage var en del av mitt FoU arbeidet studieåret 2004 -2005. Barnehageledelsen i Marka barnehage ønsket at jeg skulle rette et kritisk blikk på hvordan personalet kunne bli mer klar over hvordan de «kjønnet» barnas praksiser (Askland & Rossholt, 2009).

Min faglige begrunnelse for valg av Lieråsen barnehage var at de var mye ute på turer med alle barna uavhengig av alder, sommer som vinter. Ettersom jeg allerede gjorde et annet prosjekt i samme barnehage, hadde jeg mulighet til å gjøre et forprosjekt på småbarnsavdelingen. Det å kjenne personalet i starten av prosjektet, skapte en reell dialog mellom personalet om meg. Mitt faglige valg av Svartbekk barnehage begrunnes ut fra de samme kriteriene jeg la til grunn for mitt valg av Lieråsen barnehage. Jeg hadde tidligere gjort et prosjekt med barna og personalet hvor de brukte uteområdet. De organiserte felles turer for de yngste barna et par ganger i uken og de yngste barna hadde utetid på andre tidspunkt enn de eldre. Personalet hadde et ønske om å la de yngste barna få prøve ut barnehagens materielle uten konkurranse fra de eldste barna. Det gav meg en mulighet til å bli bedre kjent med dem. Jeg ser i ettertid at mitt valg av barnehage var et pragmatisk valg, og at valg av andre barnehager kunne gjort «adgangsprosessen» vanskeligere. Se 4.3.1. *Etikk i forskning* for videre utdyping.

#### *4.1.4. Rommens materialitet og årstidene*

Marka barnehage hadde en lite kupert utelekeplass med gress og sand. Lekeplassen hadde innkjøpte lekeapparater som sklie, husker, klatrestativ og sandkasse. Det var et friareal utenfor barnehagen, men en trafikkert vei gjorde det lite attraktivt å bruke friarealet. Lieråsen barnehage hadde et svært kupert uteområde med fjellknauser og mange trær. Om vinteren kunne barna skli på isen og balansere på snødekte steiner. Det var lekestativer og sandkasser på den ene siden av barnehagen og lett skogsterreng på den andre siden. Barna kunne følge årstidene da det var mye snø og is om vinteren, blomster og grønt gress om våren og sommeren og blader og blåbær om høsten. Rommene inne ble endret på Lieråsen barnehage mens jeg var der. Rommene ble innredet med tanke på barnas alder og høyde og lekenes funksjon og plassering i rommet.

Uteområdet i Svartbekk barnehage var preget av ganske flatt terreng, omkranset på den ene siden av store trær og en åker som luktet havre og bygg om høsten. I den ene enden var det en jordvoll som barna brukte mye, særlig de yngste barna. På den andre siden av barnehagen grenset tomte til et stort friareal. I enden av området var en liten skog som de yngste barna gikk på tur til. Svartbekk barnehage hadde ingen spesielle rom for de yngste barna. Personalet begynte derimot å ominnrede flere rom på slutten av mitt feltarbeid. De skulle omorganisere barnegrupper og starte en småbarnsavdeling. Ettersom det er mitt feltarbeid i Lieråsen og



Svartbekk barnehage som har hovedtyngden i avhandlingen, vektlegger jeg å diskutere forskningsprosessen fra disse to barnehagene videre i dette kapitlet. Det er mitt feltarbeid i Lieråsen og Svartbekk barnehage som formelt sett er mitt doktorgradsarbeid. Jeg valgte likevel å ta med artikkel 1 da den har mye av det samme analytiske fokuset som artikkel 2, 3, 4 og 5, og jeg gjør trekker opp en diskusjon i forhold til rolle og posisjonering som jeg mener er av faglig interesse når jeg tar utgangspunkt i et materielt poststrukturalistisk perspektiv.

Årstiden er av praktisk og faglig interesse når man gjør et feltarbeid i barnehagen og barna er i alderen ett til to år. Da jeg startet mitt feltarbeid hadde barna lite klær på seg, og vi var mye ute i Lieråsen barnehage. Overgangene mellom det å være ute og inne ble både en organisatorisk og pedagogisk utfordring for personalet. Når høsten kom brukte personalet mye tid på å vise barna hvordan de skulle kle på seg og kle av seg. Mens barna på Lieråsen barnehage kledde mer og mer på seg når de skulle ut, kledde barna i Svartbekk barnehage, mer og mer av seg når de skulle ut, ettersom jeg var der på våren og sommeren. Vinteren krever sitt. Parkdresser, støvler, votter, og varme sko og ullklær innerst ble utover våren byttet ut med tynnere dresser, gummistøvler og tynnere luer. Sykler, baller og enda flere bøtter og spader ble hentet fram fra utstyrsboden. Uterommet forandret karakter, fra høst til vinter, vinter til vår, og vår til sommer.

#### **4.2. Deltakende observasjon**

I forlengelsen av diskusjonen om representasjon og legitimering er deltakende observasjon som metode innenfor etnografisk forskning satt under lupen (Angrosino, 2005; Smith, 2003). Forskeren skal ikke bare få tilgang til et forskningsfelt, men produserer også kunnskap (Atkinson et al., 2007). Spørsmålet blir da hva jeg skriver fra det feltet jeg forsker på. Geertz (1973) rettet fokuset på at forskeren allerede er innskrevet gjennom ulike sosiale diskurser. I og med at jeg som forskeren allerede er innskrevet gjennom ulike sosiale diskurser, må jeg som forsker være kritisk til hvordan jeg produserer kunnskap om barn i barnehagen. For deltakende observasjon i en postmoderne kontekst handler ikke om å gå tettere på eller å se lenge og vel, for verden ber ikke om å bli observert på en bestemt måte (Lather, 1991). Den må konstrueres (Åkerstrøm Andersen, 2003). Det er derfor ikke mulig å bare *beskrive* det jeg ser. Den postmoderne kritikken retter fokus på forskerens «situasjon», hans og hennes kjønn, klassebakgrunn, etnisitet osv. (Angrosino, 2005). I denne sammenheng blir spørsmål om hva observasjon er, hvordan den er gjort, og hvilken rolle den spiller i genereringen av etnografisk

kunnskap av metodologisk interesse (Angrosino, 2005. s. 732). Så spørsmål knyttes igjen til forskerens mulighet til å se hva som rammer henne/hans analyseblikk (Lather, 1991). Dette er relatert til Foucaults tenkning om makt, og hva det er som skaper makt. Forholdet mellom den som ser og den som blir sett på blir da av metodologisk interesse å analysere fram, ikke fordi forskeren er interessant som person, men fordi hun eller han er kunnskapsprodusenter (Jenks, 2005; MacRae, 2011). Hvordan konstruerer jeg så forholdet mellom det som er og det som blir sett på? I det øyeblikket jeg begynner å skrive må jeg bruke språket og språket er ikke objektivt, jamfør diskusjonen om språkets autoritet. Andersen og Kampmann (2003) definerer sin deltakelse i feltet som styrt av interessen for å få et innblikk i *hva* som foregår på *hvilke* tidspunkter og *hvordan* det foregår (s. 40). Hva var det da som foregikk i de barnehagene jeg gjorde mitt feltarbeid?

#### *4.2.1. Min forskerposisjon i feltet*

Jeg var i Lieråsen barnehage nesten hver dag i begynnelsen av august høsten 2006 for å få et bilde av hvordan personalet organiserte sin virksomhet og hvordan foreldre og barn møtte personalet og de andre barna. Jeg fulgte noen av personalet de første dagene for å bli litt kjent med rutinene og barna. Jeg satt i garderoben når barna kom om morgenen. Det var mange nye barn på avdelingen så forholdet mellom barna og personalet fattet min interesse. Jeg fulgte barna rundt i rommene. Inne ble barna introdusert for hvordan de skulle vaske hendene, hvor i skuffen smokken skulle ligge før de skulle spise, hvor de skulle sove etter de hadde spist, og hvordan de skulle bruke skjea, koppen og hvilken plass de skulle sette seg ved matbordet. Jeg observerte hva barn og voksne tok opp og la ned fra gulv, bord, krakker, husker, sandkasser osv. Videre observerte jeg når de holdt noe i hånden eller når de var en del av noe mer enn seg selv. Jeg ble mer og mer opptatt av at barn og voksne aldri sto eller satt stille på gulvet, på stolene, i vognene osv. De var alltid i bevegelse, alltid i en ny formasjon, stående, sittende, liggende, krabbende, ålende, løpende og gående, bøyd over en stol, liggende på en madrass, sittende i sanda, huska eller i vogna.

En ting er å se barn og voksnes kroppslig posisjon, men hva med min egen, hvordan skulle jeg posisjonere meg i ulike rommene? Når jeg leser igjennom notatene mine fra den første uken i Lieråsen barnehage formidler jeg en usikkerhet i forhold til min kroppslige posisjonering. Skulle jeg sitte stille et sted eller skulle jeg følge noen barn over tid? Når jeg satt stille i sandkassa så flyttet plutselig noen av barna seg. De gikk rundt hjørnet, eller de

gikk bort til et av lekeapparatene. Jeg valgte etter hvert en mellomposisjon. Noen ganger fulgte jeg etter barna for å skrive ned noen hendelser over tid, mens andre ganger gjorde jeg et metodologisk poeng av å sitte rolig et sted, og se hva som skjedde nettopp på dette stedet. Det kunne være ved huska, klatrestativet, skuret, matbordet inne og ute. Barne- og voksenkropper er, som jeg innledningsvis diskuterte, knyttet til steder og rom. Kjær (2003) understreker hvor viktig det er å redegjøre for begreper som sted, lokalitet, rom og kontekst og hvilke metodologiske strategier forskeren tar.

Ettersom jeg var voksen relaterte barna seg til meg som om jeg skulle være en som viste autoritet, satte grenser og løste konflikter (Damsgaard, 2003). Men jeg kunne ikke si direkte til barna på ett og to år at jeg ikke var pedagog, men forsker. Det gjorde jeg derimot med de barna som var eldre, som medførte til en diskusjon om hva en forsker i barnehagen gjør. Hvis jeg avventet litt med å innta en autoritær posisjon, var det som om de yngste barna stoppet opp litt for å vente på at jeg skulle komme på banen. Likevel var jeg en leken voksen som i liten grad tok ansvaret for om de kastet sand ut av sandkassa eller tok gjenstander fra hverandre. Men jeg søkte etter å etablere et forhold til barna som jeg etisk sett kunne forsvare, ettersom jeg ikke kunne fortelle dem konkret hva som var mitt ærend på avdelingene (Christensen, 2004). Kampmann (2003) retter fokus på forskerens etiske ansvar for å ivareta barnet samtidig som forskeren ikke skal naturalisere barnet som menneske. Den etiske dimensjonen i mitt feltarbeid var i begynnelsen knyttet til hvordan jeg brukte min kropp som en metodologisk strategi (Somerville, 2004).

Det å handle etisk forsto jeg da som for eksempel å holde en hånd og ikke slippe før hun eller han gjorde det, hjelpe barna opp og ned av husker, hjelpe til under måltidet, ha et «åpent» ansikt som ønsket å formidle at jeg ønsket barna vel. På vei hjem fra fotballbanen tok en gutt på to år hånden min. I følge en fra personalet var det en tillitserklæring fra hans side. Da vi skulle spise ute en halv time senere, pekte han på benken og viste med hånden, et ønske om at jeg skulle sitte ved siden av ham. Det gjorde jeg. I artikkelen, *The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* (Rossholt, 2009) synliggjør jeg min forskerposisjon ute blant barna og videre følelsen av kaos når jeg posisjonerer meg på de ulike stedene i barnehagen. For det jeg ser er ikke knyttet til stedets temperatur i overført betydning. Det er mer en atmosfære som møter meg i døra, inne eller når jeg setter meg ned ved siden av barna i sandkassa. I artikkelen, *Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool* (Rossholt, 2012)

reflekterer jeg over hvordan jeg blir berørt av barnas ulike tempo og energier rundt matbordet og atmosfæren som etableres i rommet. Jeg blir følelsesmessig involvert når noen barn ikke ønsker å spise maten. Det var kanskje min rolle som mor som noen ganger slo igjennom i forhold til hva jeg la merke til og gav betydning (Damsgaard, 2003).

Tiden i Svartbekk barnehage organiserte jeg på nesten samme måten som jeg gjorde i Lieråsen barnehage våren 2007. Jeg fulgte noen av barna over flere dager slik at jeg fikk flere observasjoner av de samme barna, samtidig som jeg posisjonerte meg fysisk på ulike steder inne og ute. Greve (2007) skriver om å følge ett barn av gangen som en metodisk strategi, hvor det å være til stede som et kroppssubjekt både mentalt og fysisk også er en strategi for å skrive ned barns kroppsuttrykk.

Mens barna nettopp hadde begynt i Lieråsen barnehage da jeg gjorde mitt feltarbeid der, hadde barna i Svartbekk barnehage gått i barnehagen et halvt år da jeg startet mitt feltarbeid. De hadde allerede tilpasset seg rutinene i barnehagen og visste hvor tingene sto og rytmen på dagen. Ettersom Svartbekk barnehage hadde valgt å organisere avdelingene på tvers av alder fikk de yngste barna mindre tid sammen. Det var i den tiden som de yngste var sammen at jeg var til stede. Det var på lekestativene ute og på turer i nærmiljøet jeg tilbrakte mest tid sammen med dem. I Svartbekk barnehage beveget nesten alle barn seg både inne og ute, da alle unntatt et barn var over ett år. Min forskerposisjon ble litt annerledes her enn i Lieråsen barnehage fordi barna ville ha hjelp av meg til «å sette i gang leken». Det medførte til at jeg fikk en tettere fysisk relasjon til barna her enn jeg hadde i Lieråsen barnehage. I artikkel 5, *Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach* (Rossholt, under utgivelse) analyserer jeg hvordan jeg posisjonere meg fysisk får konsekvenser for hva jeg kan skrive om. Når jeg posisjonerte meg sammen med de yngste barna ute, samtidig som mitt forskerblikk i perioder var rettet mot de eldre barna, fikk jeg mulighet til å produsere data om de yngste og eldste på samme sted til samme tid. Alder blir her knyttet til kontekst og en materiell-diskursiv analysestrategi. Det er et metodologisk poeng å få fram at når konteksten endres, kan barnas status endres (Andersen & Kampmann, 2003).

#### 4.2.2. Feltnotater

Feltnotater er en form for tidsavgrensede nedskrivninger av det som skjer i barnehagen. Feltnotatene er uferdige tekster som etter hvert som tiden går, blir en samling av notater og data som inkluderer både det etnografen har skrevet ned fra møtene med barna og personalet, og egne tanker rundt det å være i feltet (Emerson, Fretz & Shaw, 1995). Jeg hadde tre notatblokker, en personlig notatblokk, en feltnotatblokk som jeg skrev i når jeg var i barnehagene, og en teoretisk notatblokk. Jeg skrev ned relevante teoretiske funderinger i forhold til mine feltnotater.

I den *personlige* notatblokken skrev jeg ned mine personlige møter med feltet, og hvordan jeg skulle fremtre som forsker og som menneske. Når kroppen er i sentrum, må jeg reflektere over min situerte kropp og tilstedeværelse i ulike kontekster. Jeg fremhever at deltakende observasjon er en kroppslig aktivitet (Coffey, 1999). Både min kropp som forsker og andre kropp er helt sentrale i det praktiske arbeidet med å gjennomføre et feltarbeid. Coffey (1999) etterlyser et økt fokus på forskerens synliggjøring av sin posisjon og sitt kroppslige selv når forskeren er en deltakende observatør .

I *feltnotatboka* skrev jeg ned hendelser fra ulike steder og rom i barnehagene, inkludert naturens elementer og barnehagens lekemateriell. Mens jeg satt og skrev kom flere barn bort til meg og tegnet på den siden som jeg enda ikke hadde skrevet på. Klatrestativ, husker, dumphusker, sklier og naturens årstider som bærer i seg elementene, vann, snø, gress, is, sol, blader, sand ble en del av mitt datagrunnlag. Jeg skrev ned hvordan barna under ett år ble løftet opp i sandkassa, vogna eller satt på en huske av personalet når vi var ute. De hadde geografisk sett en kortere avstand til en voksen enn barna som beveget seg fra et sted til et annet. Det var lite krabbing ute, da terrenget var belagt av småstein og barnåler. Det medførte til at det var få barn som krabbet, da underlaget skapte smerte. Barn som krabbet ble ofte løftet opp i ståhøyde. Med ansiktet ut mot verden ble barna en del av voksenkroppens forside. Hender ble flettet sammen og ved hjelp av voksenkroppen kunne barna se livet fra ståhøyde når de var ute. Sandkassa ble således et møtested og en utsiktspost for de yngste barna. Personalet plasserte seg ofte på sandkassekanten tett på dem. Hvordan barna posisjonerte seg fysisk, og ble posisjonert, forandret seg idet barna kom inn. Inne krabbet de yngste barna mer rundt. Det gjorde at de beveget seg med samme tempo som en som var litt eldre. Underlaget var bedre å krabbe på inne, og veggene i rommene satte en fysisk grense for hvor langt de kunne krabbe. Barn som ikke rakk opp til hyllene brukte aktivt stoler som støtte

til å komme seg opp. Ute var det lov til å bevege seg på kraftigere måter enn inne. Ute fikk barna fikk lov til av å springe, rope og gå lenger vekk fra personalet. Jeg skrev ned hvordan barna brukte sine hender i møte med gjenstandene, og hvordan skritt ble til løping og løping ble til skritt, igjen og igjen. Personalet fulgte de barna som kunne gå til uteboden, for å vise dem hvor de kunne finne spader og sykler.

I min *teoretiske* notatblokk skrev jeg ned begreper som jeg syntes var spennende i forhold til mine feltnotater. Jeg skrev ned påbegynte analyser av mine notater fra barnehagene, under feltarbeidet. Deleuze sine tekster ble avgjørende for hvordan jeg endret mitt forskerblikk. Bevegelsene i kropp og gjenstander fikk et tydeligere ontologisk utgangspunkt. Jeg stilte meg spørsmålet ; «Hvordan vet jeg at jeg vet det jeg vet», gang på gang (Hacking, 2002).

Barn med og uten, fra og til spader, bøtter, sykler, baller, kopper, bøker, dukker og biler handler om den materielle strukturen i barnehagen og om livet selv. Jeg kunne strengt tatt skrevet om alt det som beveget seg i barnehagen og beveget barna. Etter noen uker i feltet snevret jeg inn mitt analyseblikk. Med utgangspunkt i Foucaults utsagn om kroppens usynlighet i all sin synlighet ble mitt analyseblikk mer og mer rettet mot *sammenstøtene, og den affektive dimensjonen* (Hickey-Moody & Malins, 2007). Fysiske møter mellom mennesker og mellom mennesker og gjenstander som skaper kroppslig smerte er en del av barnehagens hverdag. Det er en del av det å være menneske sammen med andre mennesker. Barn uttrykker smerte når de slår seg, blir dyttet, når andre barn og voksne fjerner det de har i hånden eller det som er en forlengelse av, og noen ganger omkranser, kroppen. Når det skjer et sammenstøt og et smell oppstår det nye netterverk av relasjoner. Gjenstander og mennesker blir erstattet av andre gjenstander og mennesker, som en form for et affektivt drama (Løkken, 2000b) eller sett i lys av kroppen som en affektiv gjenstand (Merleau-Ponty, 1994)

Møtet med barnehagen opplevdes for meg som en smertefull prosess for flere av barna. De skulle skilles fra de som sto dem nærmest, mor, far, bestemor eller bestefar. De skulle skilles fysisk, kroppslig, og ikke møte de nærmeste på flere timer. De første ukene var det mange høye toner i Lieråsen barnehage. Gråten som en fysisk kraft virket inn på både personalet og barna. Det var til en viss grad sosialt akseptert at barna gråt i starten. Gråten var nesten mer akseptert enn hvis barna ikke gråt når foreldrene gikk fra dem. Gråten knyttet i denne konteksten til savn, og i vår kultur er det lov til å savne noen. Men det lå en forventning om at barna skulle slutte å gråte etter noen dager eller en uke eller to. En tematikk jeg diskuterer i artikkelen, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010).

#### 4.2.3. Samtaler med personalet

I begge barnehagene hadde jeg jevnlig samtaler med personalet. Målet var å få et innblikk i hva personalet syntes var utfordrende i oppstarten på høsten. Personalet kunne føle seg utsatt når jeg var tilstede og observerte hva de gjorde. Det var flere ganger om dagen personalet fortalte meg at de ikke visste hvordan de skulle håndtere situasjonene de sto midt oppe i. Vi hadde mange samtaler, både formelle og uformelle om hvilke pedagogiske praksiser som var i fokus, i forhold til hva som fungerte bra og hva som var utfordringene. Samtalene med personalet kunne vare alt fra noen minutter til en halv time. Spesielt i begynnelsen av prosjektet, da gråten ble et forskningsmessig tema for meg og et relasjonelt tema for personalet, hadde vi flere samtaler om gråten i barnehagen.

Anssi Peräkylä (2005) diskuterer forholdet mellom intervju som metode og samtaler i mer uformell forstand. En avgjørende forskjell mellom intervju og samtale er hva forskeren har tenkt å gjøre med materialet. Forholdet mellom intervjuet og samtalen er likevel ikke så forskjellig, men i et intervju er det ofte definerte spørsmål (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Men begge former for materiale er i hendene på forskeren. Så i stedet for å tenke intervju og samtale som en dualitet kan man heller tenke på intervju som en forlengelse av en samtale. Samtalene tok utgangspunkt i ulike observasjoner jeg hadde skrevet ned. Samtalene ble tatt opp på bånd. Jeg transkriberte dem i etterkant og gav transkripsjonene tilbake til personalet. Tekstene var utgangspunkt for videre samtaler. Det var i samråd med personalet at jeg tok opp samtalene på bånd. De ønsket å lese hva vi hadde snakket om, og det ble skrevet en form for referat som vi kunne ta utgangspunkt i neste gang vi møttes. Hvordan personalet relaterte seg til barna kroppslig ble tematisert og diskutert, i forhold til hvordan personalet posisjonerte seg kroppslig og hvordan de kategoriserte barna. Hvordan personalet posisjonerer seg kroppslig er en underkommunisert problemstilling i forhold til hvordan mennesker produserer kunnskap og makt gjennom kropper. Det er primært i artikkelen, *Gråtens mange ansikter, toner og tempo i barnehagen* (Rossholt, 2010) at dataene fra samtaler med personalet er en aktiv del av analysen. I Svartbekk barnehage møtes noen av de ansatte og jeg til en oppsummering etter endt feltarbeid. Under samtalen fikk vi en diskusjon knyttet til «følelsen av å ikke strekke til som voksen i løpet av dagen». Måltidet ble trukket fram som et eksempel på hvordan personalet tenker over sitt arbeid etter at arbeidsdagen er var over.

#### 4.2.4. Etikk i forskning

Det er strenge forskningsetiske standarder man må følge når man forsker blant barn. Kampmann (2003) skisserer opp 10 retningslinjer. Noen av de forskningsetiske punktene omfatter forskningsprosjektets formål. Hvilke perspektiver og metode jeg velger å bruke er her av etisk interesse. Jeg argumenterer for å gi kroppen en kunnskapsposisjon i barnehagen og i det ligger det et implisitt ønske om å gi verdi til barns bevegelser i ontologisk forstand, samtidig som jeg gir verdi til noen etiske praksiser fra personalet. Kampmann trekker fram barna og foreldrenes rolle underveis i et forskningsprosjekt. I mitt forskningsprosjekt har barna og foreldre i liten grad deltatt underveis. Jeg kunne i større grad trukket foreldrene med underveis både som samtalepartnere og som informanter, men der og da håndterte jeg bare personalet og barna. De yngste barna hadde imidlertid ingen direkte mulighet til å endre prosjektets mål og metoder. Det henger sammen med hva forskerens etiske ansvar er i forhold til det hun/han velger å skrive om, og hvordan hun/han presenterer sine data. Diskusjon om fysisk deltakelse i etnografisk forskning diskuteres i Christensens arbeider (Christensen, 2004; Christensen & James, 2008). Hun mener det er to nøkkelspørsmål. Er forskningsprosessene i tråd med barns interesser, verdier og hverdagsrutiner, og på hvilke måter kommer barns rutiner til uttrykk i det daglige? (Christensen, 2004). Christiansen (2004) påpeker hvor viktig det er med et kritisk blikk på forskerens rolle under feltarbeidet, knyttet til spørsmålet om hva det betyr å være en voksen.

Den etiske dimensjonen er også, som nettopp nevnt, til stede i forhold til hvilke bevegelser jeg kan skrive om under feltarbeidet, og hva jeg velger å skrive om i artiklene mine. I likhet med et etisk ansvar om ikke å krenke barns integritet ligger det også et etisk ansvar om ikke å krenke personalets integritet. Når det er sagt, er mitt forskningsfokus på her og nå-situasjoner, som et desentrert fokus på de diskursive praksisene som konstitueres, og ikke primært på personer.

I artiklene som tematiserer gråten og måltidet diskuterte jeg med personalet hvilke situasjoner de syntes var vanskelige, og hvilke de følte at de mestret. Jeg mener det er et etisk ansvar å være i dialog med personalet, fordi de blottstiller sin praksis og det kan gjøre dem sårbare. I artikkelen *Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool* (Rossholt, 2012) tematiserer jeg personalets fysiske smerte (vondt i magen) etter en følelse av manglende mestring i forhold til å forholde seg rolig ved matbordet.



Winger (2007) legger vekt på den etiske dimensjonen når hun understreker viktigheten av å ha et skjerpet blikk, en evne til refleksjoner og etiske overveielser slik at man ikke i iveren etter å synliggjøre kommer til å stille ut involverte barn og voksne som krenker deres integritet og personvern (Winger, 2007, s. 17). Sett i lys av diskusjonen om integritet og personvern er alle tre barnehagene anonymisert. Det gjelder også alle barn og voksne. Jeg har derimot ikke gitt artikkelutkastene til personalet før de ble publisert. Etter avsluttet prosjekt vil jeg invitere både foreldre og personalet til et felles seminar i hver barnehage.

Under del 4.1.3. *Rekruttering av barnehager* gjør jeg rede for hvorfor jeg valgte Marka, Lieråsen og Svartbekk barnehage. Jeg kjente som tidligere nevnt ikke de ansatte i Marka barnehage, men det gjorde jeg i Lieråsen og Svartbekk barnehage. Corsaro og Molinaro (2000) understreker personalets betydning for hvilken tilgang forskeren får i forhold til barnas aktiviteter. Corsaro og Molinaro (2000) kaller dem for portvakter (gatekeepers). Det var flere fra personalet som var interessert i forskningen og som inviterte meg inn, i bokstavelig forstand, i alle tre barnehagene. De gav av seg selv, og ville gjerne at jeg skulle følge med dem ut på tur eller ta en kaffe med dem i pausene.

### **4.3. Poststrukturelle analysestrategier**

Under feltarbeidet arbeidet jeg med mitt analyseblikk. Analyseblikket er en del av analysestrategien. Analysestrategier kan ikke sees løsrevet fra observasjon og det jeg velger å skrive ned. For det er ikke likegyldig *hva* jeg skriver ned og *hvordan* jeg skriver det ned. Men når går det fra å være en observasjon til å bli en analysestrategi? Lather (2007) og Åkerstrøm Andersen (2003) anbefaler en analysestrategi som flytter blikket fram og tilbake fra det kjente til det ukjente og tilbake igjen. Åkerstrøm Andersen (2003) mener at den konstruktivistiske forskningen gjør ikke rede for sine analysestrategier og er derfor vanskelig å kritisere. Poststrukturalistiske analysestrategier fokuserer på hvordan diskursive praksiser konstitueres som former for kunnskap som man i liten grad dekonstruerer til daglig. Da gjelder det å problematisere selvfølgelighetene. Da kan ny erkjennelse enn den tatt for gitte meningsstrukturen som allerede eksisterer i barnehagen fremstå. Jeg trenger derfor en epistemologi som ikke spør til *hva*, men til *hvordan*.

I starten av prosjektet skrev jeg om hvordan kategorisering av kroppen som liten, stor, tykk, tynn er etisk problematisk (Rossholt, 2006b). Kategorisering brukt på denne måten, i forhold til lik kroppsstørrelse er en overfladisk likhet (Hesse, 1966). Hacking (1983) er opptatt av hvordan klassifikasjoner kan forandre hvilken personlig verdi vi opplever at vi har, og hvilken moralsk kategori vi tilhører. Hacking (1983) ønsker ikke at vi setter i gang å definere før vi spør etter poenget. Når vi kategoriserer barn etter biologisk kjønn, eller alder kan vi i tråd med Hacking spørre etter poenget. Diskusjonen om kategorisering er ingen ny diskusjon. Materielle analogier (kategoriseringer) brukes som klassifiseringssystem i forskningen, jamfør tidligere diskusjon om strukturalismen. Kategorisering bygger på to forhold, grupperinger av ting som vi anser som like og som viser til en form for regularitet, og organisering i verden. Videre viser kategoriseringen til en diskontinuitet, en forskjell som vi oppfatter som naturlig. Et eksempel på en diskontinuitet er eksempelet mellom katt og hund. De har for eksempel ulik form og utseende. Språket fører meg inn spor som handler om forskjeller og likheter. De eldre og de yngre barna. Han og hun, barna og de voksne. Store bevegelser og små bevegelser. Jeg slipper ikke unna. Jeg må alltid bruke forskjell for å iakttå. Jeg ser kroppens overflate og må spørre meg selv hvorfor jeg ser det jeg ser.

Så jeg tenker i dualiteter og kategorier, selv når jeg ikke ønsker å gjøre det, og det er en øvelse hele tiden å bringe inn nye perspektiver på det jeg «ser», og videre å nedtegne det jeg «ser». Men de nevnte kategoriene er veldig grove kategorier. Åkerstrøm Andersens (2003) etterlyser

en fleksibilitet i forhold til hvordan jeg som forsker åpner mitt blikk for noe, for så å lukke det for noe annet. Jeg må tenke over hvordan jeg reduserer mine data. Jeg kan leke med hvordan jeg lukker og åpner opp, og være fleksibel på mine lukninger. Det betyr at jeg hele tiden som forsker må gå mange runder med meg selv i forhold til hvorfor jeg nettopp blir forskningsmessig opptatt av nettopp dette og ikke noe annet. Men det var ikke bare det jeg «så» som var av forskningsmessig interesse. Det var det jeg hørte, de ulike stemmene, tonene, luktene og lydene i barnehagen. Når jeg åpner opp for det sansemessige blir den materielle dimensjonen mer synlig for meg, jamfør min tidligere diskusjon om forskerposisjon og deltakende observasjon.

Som jeg diskuterte under 4.2.2. *Feltnotater* om valg av fokus, lukket jeg mitt analyseblikk for å åpne det mot den affektive og temporære dimensjonen etter noen uker i feltet. I likhet med Juelskjær (2009) analyserer jeg bevegelser mellom og innenfor kategorier og subjektsposisjoner. Jeg benytter en analysestrategi som retter fokus på subjektets tilblivelse i en dobbel bevegelse. Subjektet er på den ene siden kastet ut i tilblivelse på de premisser som hersker på et bestemt sted og tid, samtidig er subjektet i den stadige forhandling om de posisjoner som subjektet blir til i kraft av (Juelskjær, 2009 s.14). En analysestrategi som denne tar utgangspunkt i observasjonen av observasjonen som observasjon, hvor jeg stiller spørsmål *til* kategoriene og ikke *fra* kategoriene. Når jeg stiller spørsmål til alder og kjønn åpner jeg opp for hvilken kunnskap som ligger implisitt i kategoriene. Med utgangspunkt i hvordan jeg produserer kunnskap om barn og voksne blir diskusjonen om kraften i dataene og hvordan de arbeider med meg og i meg en del av analysen. Dette er en prosess som ikke skjer automatisk, men gjennom en del runder med selvrefleksjon. Selv om jeg i mine analyser støttet meg til Lathers (2007) tanker om paradokser og inkonsekvante handlinger som en motmakt til et dualistisk blikk på tilværelsen, ble jeg gang på gang utfordret til å se noe «mer» eller se bevegelser og relasjoner på andre måter enn det jeg selv tok for gitt. Dette påvirket også hvordan jeg skrev ned det jeg så, da den deskriptive teksten alltid vil være farget av mine verdier (Kvernbekk, 2000). Og igjen, det jeg ser og hører er alltid kroppslig og romlig situert.

Lathers og Åkerstrøm Andersens analysestrategier slår et slag for det å ikke være så sikker i sine analyser, men heller fremme kompleksitet. I overensstemmelse med dette, spør jeg, når jeg analyserer; Hvordan går det til at dette og intet annet utsagn fant sted på dette sted? I mine analyser blir spørsmålet knyttet til en materiell-diskursiv analysestrategi. For nærmere diskusjon se 4. 3. 4. *Dekonstruksjon av materielle –diskursive hendelse(r), (sites and events)*.

#### 4.3 1. Strukturering av feltnotatene og foreløpig analyse

Etter avsluttet feltarbeid i Lieråsen barnehage sammenfattet og strukturerte jeg materialitet i et 20 siders notat. Jeg stilte meg selv disse spørsmålene: Hvordan posisjonerer barna seg fysisk (space), og hvordan knytter barnet seg til den materielle verden ute og inne? De fysiske og romlige prosessene ble organisert tematisk. Observasjoner fra måltidet, av og påkledning, turer, soving, lekestativene ute og lek inne, og overgangene mellom måltid og påkledning. Under hvert av temaene stilte jeg spørsmål som jeg mente var av interesse å fokusere videre på i den neste barnehagen. Dataene fra Svartbekk barnehage ble organisert på samme måte som de fra Lieråsen barnehage. Etersom jeg var opptatt av å analysere hvordan subjektet blir til på steder og plasser, skrev jeg ned om observasjonene var inne eller ute, og om de var i garderoben, lek- spiserommet, lekestativet, sandkassa, huska, dumphuska osv. Dette gjorde jeg fordi steder og plasser skaper ulike normative forventninger fra personalet sin side og til dels fra barna.

På samme måte som jeg skrev et notat fra Lieråsen barnehagen skrev jeg et 20 sider notat fra Svartbekk barnehage. I notat to ble feltnotatene igjen organisert i forhold til steder og rom. Dataene ble som tidligere beskrevet i forhold til rom, men *tid* ble også en organisatorisk og analytisk dimensjon i strukturering av materialet. Det skjedde store fysiske forandringer med barna gjennom den perioden jeg gjorde mitt feltarbeid. På få måneder ble et barn som løftes over tømmerstokken når det blåser, til et barn som løper fort bortover asfalten og løfter beinet over tømmerstokken i sandkassa. Fra å bli dyttet til å dytte selv. Fra å drikke av drikkeflaske til å drikke av kopp. Og fra å sitte i tripp trapp stol med bøyler til å sitte uten bøyler. Alt dette handler om materielle overganger. Når en gjenstand blir introdusert eller når en annen gjenstand tas bort er kulturelt bestemt. Enhver gjenstand har en kulturell funksjon og skal kanskje avlaste personalet så det ikke blir så mange barn som faller av stolen eller søler melk utover bordet. Her har tiden en lineær funksjon. Tid handler også om venting, venting på at noen skal komme, at man får lov til å gå ut, spise eller gjøre noe annet enn det man gjør nå. Tiden både går, kommer og ritualiseres. Det samme gjelder rommet, rommet er aldri det samme fra time til time fra en dag til neste dag, samtidig som rommet er fylt med gjenstander, som ofte har en pedagogisk hensikt. Forskningsfokuset var fortsatt på kropper og gjenstander i bevegelse, men mitt analyseblikk ble mer og mer rettet mot naturens syklus i barnehagen, og på stoppene i barnehagen. Stopp handler om tid. Som jeg nevnte tidligere kan kropper komme i utakt når personalet har dårlig tid, og de yngste barna kan stoppe opp når forskeren forflytter

seg. Larsen (2012) spør hva som skjer i øyeblikkene når personalet stopper opp i barnehagen. Larsen forankrer stoppet i det fysiske, det fysiske øyeblikket. Der stopp kan betraktes som en bevegelse.

#### 4.3.2. Dekonstruksjon

Begrepet dekonstruksjon er slik jeg bruker det knyttet til min tidligere diskusjon om hvordan jeg utvikler mine analyseblikk og mine analysestrategier. Det handler igjen om forholdet mellom likhet/forskjell i en materiell-diskursiv kontekst. Begrepet dekonstruksjon er tett forbundet med filosofen Derrida (1976). Begrepet *différance* er et sentralt begrep i denne sammenheng. Begrepet *différance* har i seg både det temporære og rommet (space) som en form for intervall, idet det er åpent mot en konstant framtid (Massey, 2005). Det er mange måter å gjøre dekonstruksjon av tekster (Rhedding-Jones, 2005). Som en poststrukturell forskningsstrategi og lingvistisk praksis, er dekonstruksjon knyttet opp til konstruksjon og rekonstruksjon av begreper og praksiser. Språket er flertydig og det er språklige konflikter og motsetninger i språket i forhold til hvordan språket opererer, ofte dualistisk (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Når jeg bruker begrepet *de yngste barna* ligger det implisitt i språket at det er noen barn som er eldre. Da kan jeg jo spørre yngre i forhold til hva? Her er jeg tilbake til diskusjonen jeg løftet fram innledningsvis i dette kapitlet, istedenfor å spørre fra kategorien alder kan jeg spørre til kategorien. Det samme gjelder kategoriene jente - gutt, tykk- tynn og brun - hvit. Men hvordan jeg dekonstruerer de språklige kategoriene vil alltid være avhengig av kontekst. I motsetning til en forsker som dekonstruerer en tekst hun eller han ikke har skrevet selv, så er det jeg som er produsenten av min tekst. Det er jeg som har produsert dataene og det er jeg som velger analyseblikk og analysestrategier.

I artikkelen *Sweetheart -The body as a learning subject* bruker jeg begrepet «trouble» istedenfor begrepet dekonstruksjon. Begrepet *troubling* har jeg hentet fra Davies (2000b). Når hun bruker begrepet *troubling* istedenfor begrepet dekonstruksjon er det for å vise at det å forstyrre en tekst ikke bare handler om kritikk av binariteter/kategorier, men også maktforholdet mellom dem. Hun viser til forskere som «går forbi» binaritetene, men det betyr ikke at maktrelasjonene som er med på å opprette binariteten er oppløst. Med bakgrunn i denne kritikken viser Davies til, som jeg innledningsvis nevnte, hvor liten erfaring vi har med å observere og artikulere kroppen i ulike landskap (Davies, 2000b).

Davies har gjennom sitt forfatterskap satt eksplisitt søkelys på kroppen, særlig gjennom bøkene *A body of writing 1990-1999* (2000a) og *(In)scribing body/landscape relations* (2000b). I sistnevnte bok fremhever hun hvordan det verbale språket er en kroppsliggjort prosess. Davies er opptatt av hvordan vi blir følelsesmessig knyttet til en kategori, og erfarer vår tilhørighet og fravær av tilhørighet i moralske termer. Jenter og gutter posisjonerer seg i forhold til de diskursene som er i feltet. Når disse diskursene blir en del av den naturaliserte praksisen som en form for normalitet, er det vanskelig å tenke eller handle utenom den. Jeg reflekterer over denne diskusjonen i artikkelen, *The complexity of bodily events through an ethnographers gaze* (Rossholt, 2009). Når jeg dekonstruerer selvfølgeligheter, åpner jeg opp for å skape en innsikt om hvordan det sosiale kunne være skapt annerledes, og for å iakttå ulike kroppelige praksiser i sin tilblivelsesform, og hva som settes på spill når jeg aktiviserer mellomrommene i mine analyser.

#### 4.3.3. Hendelser

I fire av mine fem artikler bruker jeg begrepet hendelser (events) og begrepet øyeblikk (moments) når jeg introduserer analyser fra feltet. Begrepet hendelse er et begrep som brukes i dagligtale og defineres ofte som noe som skjer, en begivenhet eller som en sjelden hendelse eller gjentakende hendelser<sup>17</sup>. Jeg bruker begrepet hendelse som en analytisk enhet (sites and events i Foucault's terminologi). Når jeg gjør begrepet hendelse til en analytisk enhet, forankrer jeg det i en onto-epistemologisk metodologisk diskusjon (Nordin-Hultman, 2004; Olsson, 2009). En hendelse skjer her og nå, blir til, samtidig som den innskrives sosialt. Så en aktivitet, virksomhet og et sansemessig uttrykk kan analyseres som en hendelse, eller som en serie av hendelser. Jeg tenker derfor at det kan være vanskelig å avgrense analytisk hvor en hendelse starter og slutter, og igjen er det jeg som forsker som innehar makten til å bestemme hvor en hendelse starter og slutter. Når jeg intervjuer et menneske, kan man tenke at intervjuet begynner i det man setter på båndopptakeren eller setter tegnene ned på papiret. Det som skjer før og etter intervjuet kan fargelegge hva forskeren spør om og i etterkant kan det farge hvordan forskeren analyserer det som ble sagt. Det er jeg, som forsker, som analytisk sett konstruerer en begynnelse og slutt.

---

<sup>17</sup> <http://no.thefreedictionary.com/hendelse>

I vår forskning er vi kanskje mer opptatt av å analysere fram det generelle, abstrakte og bakenforliggende, enn det som skjer her og nå (Nordin-Hultman, 2004). En diskursiv hendelse stiller spørsmål knyttet til hvorfor denne ytringen oppsto i stedet for en annen ytring (Foucault, 2002). Hendelse i Deleuzes forstand lest gjennom Groszs (2005b) blikk, genererer et felt der hendelse skaper mulighet for tilblivelse og forvandling, med oppmerksomheten rettet mot det som kan skje. En diskursiv tilblivende prosess og inngang er en ikke fastlåst kunnskapsmessig posisjon, i det jeg spør til kategoriene og ikke fra kategoriene som jeg allerede har redegjort for under del 4.3. *Poststrukturelle analysestrategier*. Olsson (2009) bruker også begrepet hendelse knyttet til hvordan barn under tre år skaper mening. Hendelsen får i Olssons studie en konkret betydning som pedagogisk dokumentasjon brukt på dagliglivets hendelser. En tilblivende diskursiv hendelse bryter med en lineær logikk i forhold til det som skjer (Nordin-Hultman, 2004). Gulløv og Højlund (2003) trekker fram noe av den samme analytiske tankegangen innenfor et antropologisk perspektiv når de beskriver den institusjonelle virkeligheten som langt fra en lineær prosess, men som en sammenblanding av forskerposisjoner, dekonstruksjoner, teoretiske begreper og iakttagelser.

Det å være opptatt av øyeblikkene gir verdi til kroppens tilblivelsesprosesser i barnehagen ut fra mine analysestrategier. Det skjer bevegelser mellom barnet og bordet, og mellom barnet og sanda. Mellom kroppen og tallerken skapes det et rom hvor maten står i fokus både for pedagogen og barnet. I sandkassa skapes det også et rom mellom kroppen og sanda. Sanda forflytter seg fra et sted til et annet sted, fra bakken til en sølepytt, eller som sandkorn i ansiktet til et barn. I løpet av dagen er det mange øyeblikk hvor kropper kommer i utakt. Når kropper kommer i utakt inntreer ofte en følelse av uforutsigbarhet fra personalets side. Hvordan barna skal sitte rundt bordet, leke inne eller kle på se i garderoben er diskursivt innskrevet. Det er diskursive regler knyttet til de ulike praksisene. Men barn er ikke dukker og personalet er ikke statuer, de er mennesker. Det som egentlig skulle skje, inntreer ikke, for kropper sitter ikke i ro og står aldri helt stille. De søler, sparker, dytter, gråter og spytter. Hvordan personalet følger barnekroppers bevegelser er aldri helt likt, fordi relasjoner aldri er like. Det er nettopp her i rommet mellom barnet og gjenstanden at det nye blir til. Men problemet er at vi ofte definerer det nye med gamle definisjoner. Mennesket ordner gjennom definisjoner (Douglas, 1984). Douglas legger vekt på at mennesket strever etter å innordne ny kunnskap i gamle former og mønstre, mens mellomrommet er tvetydig (Sand, 2008). Det er derfor ikke noe poeng å definere hva mellomrommet er, fordi det fremkommer i alle sammenhenger, både som et filosofisk og hverdagslig rom (Sand, 2008). Men når jeg ikke

definerer det som blir til skaper jeg usikkerhet både for meg selv og for leseren av min tekst. Sand (2008) er nettopp opptatt av det, usikkerhet som mellomrom. Mellomrommet kommer opp og forsvinner, forandres og innordnes, utnyttes og overgir seg i en uavbrutt rytme (Sand, 2008), som former for rytmer av toner, tempo og affektive handlinger. Her er jeg tilbake til Palludans begrep om den rytmiske tiden (Kullman & Palludan, 2011; Palludan, 2005). Livet i barnehagen har sin egen rytmiske puls, men noen ganger blir rytmen brutt, tonene blir ustemte, og de kroppslige vanene utfordres (Winther, 2007, 2009). Når personalet stopper opp, eller kjenner et ubehag er det nettopp da «den gamle kunnskapen» kan miste sin posisjon og makt, og noe nytt kan tre fram. Som forsker presenteres hendelsene som tekst, da blir hendelsene til på ny gjennom leserens tilblivelse som leser (Jackson, 2010). Spørsmålet er da ikke om det jeg skriver er «sant», men om det virker (Staunæs, 2007). Det er det affektive, det sansemessige som løftes fram, her i forhold til ulike hendelser og øyeblikk i barnehagen.

Gulløv og Højlund (2003) knytter mellomrommet i mer konkret forstand til steder som barn oppholder seg i, og som i liten grad fanger pedagogens oppmerksomhet. De kaller det institusjonelle og fysiske mellomrom. Det kan for eksempel være steder under trapper og bord, bak et tre eller i en krok ute eller inne. Det kan være nært eller langt fra personalet. Denne forståelsen av mellomrommet får metodologiske konsekvenser for hva forskeren ser etter og vil analysere fram. Gulløv og Højlund (2003) sitt forskningsfokus retter oppmerksomheten mot stedene og rommene, og de fysiske betingelsene som de mener er en kilde til kunnskap om de sosiale forholdene i barnehagen. Jeg følger i deres fotspor, i det de sosiale forholdene, slik jeg tolker dem, er knyttet til barns muligheter og begrensinger på ulike steder og i ulike rom. For å analysere de sosiale forholdene i barnehagen tar jeg nærmere i øyesyn bevegelsene mellom og gjennom kropp, rom, steder, gjenstander og diskurser i barnehagen.



#### 4.3.4. Dekonstruksjon av materielle-diskursive hendelse(r) (*sites and events*)

I artikkel 1, *Sweethearts – the body as a learning subject* dekonstruer/forstyrrer jeg begreper som posisjonere barn i bestemte (heteroseksuelle) diskursive praksiser. Diskurser om kjønn og alder får betydning i møter mellom barn der de naturaliserte praksisene reproduseres og gis pedagogisk makt. Mellomrommet aktiveres når kroppene kommer tett på hverandre fysisk med en viss fart og energi. Spadens forlengelse av hånden skaper både frivillige og ufrivillige handlinger. En kroppslig rytme avløses av en annen rytme og andre toner.

I artikkel 2, *The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* dekonstrueres kroppslige relasjoner i lys av diskurser om alder og omsorg. Handlingene til barna er ikke styrt i henhold til et forhåndsbestemt mønster. De skapes i en «dialog» med det materielle og de mulighetene gjenstandene tilbyr. I artikkelen fremmes den foranderlige hendelsens tidsperspektiv (Nordin-Hultman, 2004). Et perspektiv som gir verdi til hva barnet *blir*, som en del av rommet og stedes lokalitet. Tempo i kroppene igangsetter handlinger som pedagogen prøver å endre. Den ene hendelsen avløses av en annen hendelse med et annet kroppslig tempo og en annen tone og rytme.

I artikkel 3, *Gråtens mange ansikter toner og tempo i barnehagen* skriver jeg om hvordan bevegelsene alltid er i midten av noe som skjer, hvor barna, personalet og forskeren tar opp eller legger ned rytmer (Deleuze, 1995, 2005). Som forsker starter jeg aldri fra begynnelsen når jeg kommer inn i et rom i barnehagen.

I artikkel 4, *Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool* (Rossholt, 2012) analyserer jeg måltidet i barnehagen. Artikkelen belyser hvordan barn endrer diskurser, bevegelser og materiell. Med Groszs begreper «in-place» and «out-of-place» analyserer jeg hvordan barnekroppene lærer seg bestemte praksiser når de spiser.

I artikkel 5, *Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach* (Rossholt, under utgivelse) analyserer jeg hvordan makten forskyver seg fra de eldste til de yngste barna gjennom møte med vannet. Det uventede skjer og barn blir til på nye måter når den materielle strukturen tar en ny form. Når det uventede inntreffer oppstår en *her- og nå-logikk* som fremmer en ontologisk tilstedeværelse, en kroppslig tilblivelsesform i møte med den andre (Somerville, 2007, 2008, 2010).

#### *4.3.5. Materialitets karakter og kriterier for eksemplenes utvelgelse*

Artikkelformen gir lite rom for å vise en bredde i materialet, derfor foretok jeg noen valg i forhold til hva jeg ønsket å presentere og analysere ut fra mine observasjoner. Ettersom jeg ikke er ute etter å beskrive eller finne ut hvordan livet i barnehagen *er*, ble noen kriterier for utvelgelse av hvilke temaer og hendelser valgt ut. Kriteriene for utvelgelse av de valgte temaene var primært knyttet til prosjektets hovedfokus, som er om kroppens konstruksjon og konstituering som et materielt subjekt i tid og rom, og kroppers komplekse tilblivelsesprosesser i barnehagen. Som jeg i flere sammenhenger har diskutert er hendelsene av substansiell karakter. Dytt og slag mot kropp, barn som gråter, barn som ikke ønsker å spise, og vannets kraft får personalet til å stoppe opp, og det som hele tiden har vært usynlig blir med ett synlig. Når målet er å synliggjøre kroppen, er mitt forskningsbidrag å analysere fram praksiser som ofte overses eller glemmes (Gulløv & Højlund, 2003).

De temaene som jeg analyserer fram er for meg eksemplariske i den forstand at det er substansielle og sosiale prosesser jeg skriver om. Men i det ligger det et forbehold som jeg prøver å få fram i mine artikler. En hendelse kan aldri være kopi av en tidligere hendelse, da det kommer inn nye elementer hele tiden. Materialiteten relaterer seg til rommets/stedets muligheter og begrensninger. Det å se på hendelsene som viktige betyr å oppdage møtene, mulighetene, hindringene og makten som ligger i øyeblikket (Ulvund, 2010). Således er hendelsene eksempler på noen former for tematiske praksiser som skjer hele tiden i barnehagen, om og om igjen. Men igjen; de vil aldri være helt like de hendelsene jeg presenterer i mine artikler. Kropper i bevegelse støter i hverandre hele tiden, og sammenstøtene kan bli til ulike affektive smell. Det er nettopp her makten utføres og analyser av hvilke interesser som er tause, marginaliserte eller ekskluderte kan komme til overflaten.

Andre temaer som kunne vært trukket fram og analysert er soving, av- og påkledning, barns lek i ulike årstider, overganger mellom ulike rom, og valg av materialer og bruken av disse i barnehagen. Soving kan i likhet med gråt og spising analyseres som en materiell-diskursiv praksis. Barn i alderen ett til to år sov midt på dagen i både Lieråsen og Svarbekk barnehage. De yngste barna sov i vognene sine både sommer og vinter. De litt eldre sov i et fellesrom på matter eller i senger sammen med personalet. I starten av et barnehageliv må personalet bli kjent med hvordan barna ønsker å bli møtt fysisk når de skal sove på et nytt sted. I likhet med når barna gråter prøver personalet seg fram. noen av barna ville ikke sove alene på en matte med et teppe over seg, så noen fra personalet la seg sammen med med barna. De lå tett inntil

hverandre. I denne formasjonen sov ofte både barn og voksne en times tid midt på dagen i Lieråsen barnehage. Det er likevel hvordan jeg velger å analysere fram noen praksiser som for meg er av forskningsmessig interesse og som krever en akademisk presisering og analytisk konsentrasjon.

#### 4.3.6. Validitet

Etikk er nært knyttet til diskusjonen om validitet (Winger, 2007). Jeg har til nå prøvd å skrive om hvordan virkeligheten er kompleks, og det er ikke en virkelighet der ute som vi bare kan gå ut og undersøke eller forske på uten videre (Lather, 2007; Law, 2004; Åkerstrøm Andersen, 2003). Men det er svært vanskelig å presentere en alternativ virkelighet uten å legge betydninger om sannhet i det jeg skriver. For det finnes lokale materielle-diskursive sannheter om barnet, men her må jeg skille mellom forskningens ansvar for hva jeg produserer av kunnskap om barnet som en empirisk og levd kategori, jamfør tidligere diskusjon om etikk i forskning. Validitet innenfor poststrukturalistisk forskning er relatert til representasjonskrisen som jeg har tatt opp tidligere under 4.1.1. *Representasjonskrisen*, og som jeg diskuterer i artiklene. Validitet i denne konteksten handler om forholdet mellom kunnskap, sannhet og makt, hvor forskerens analyseblikk ikke kan skilles fra den kunnskap som produseres (Lather, 2007; Somerville, 2004). Hva personalet «ser» at barn gjør avhenger av hva barna «ser» at personalet gjør, og hva forskeren «ser» avhenger av hva hvilke analysestrategier hun/han bruker.

I en poststrukturalistisk forskningsprosess er jeg som forsker aktivt med i produksjonen av data. Forskeren er ikke i sentrum, men forskeren bruker sin makt til å snakke og uttale seg på vegne av andre. Når hun/han inntar en slik forskerposisjon, er diskusjonen om en selvrefleksiv validitet viktig å gjennomføre. Kunnskap som produseres må leses i lys av hvordan forskeren framskaffer og analyserer sine data. Mitt forskningsfokus har blant annet vært rettet mot *hvordan* jeg zoomer inn mitt felt, noe jeg har redegjort for i sammenstillingen og i mine artikler (Lather, 2007; Pillow, 2000). Min forforståelse og teorierorientering påvirker oppfatninger av hva som sies i et intervju og videre i spørsmålsformulering, samt danning av problemstilling, intervjufokus og tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2009; Kvale et al., 2009; Kvernbekk, 2000).

I likhet med Agrosino (2005) argumenterer Søndergaard (2005) for at det *ikke* dreier seg om å arbeide mot et universelt generaliserbart overblikk over empiriens mønstre og årsaksforklaringer. Analysen tilbyr i stedet forståelser og veier til kunnskap om «noen»veier til innsikt i «noe», uten å påstå at det her er snakk om den eneste måten å forstå, kjenne og innse på (Søndergaard, 2005, s. 264). Lather (2001, 2007) diskuterer hvordan etnografiske studier bør integrere praksis og ikke være sikker i sin søken, i kontrast til en binær og dialektisk logikk. Videre diskuterer Lather hva vi ser, hvor mye vi mister og til slutt hva vi ikke forstår eller hvordan vi skal lokalisere slike hull. Det meste av det som foregår er utenfor det vi observerer og skriver ned. Den poststrukturalistiske forskeren leter etter forskjellighet, paradokser og inkonsistens i bevegelsene og handlingene. I en slik kontekst blir kunnskap som skal representere en universell virkelighet meningsløs, fordi som jeg allerede har diskutert tidligere, så konstruerer jeg det sosiale livet og virkeligheten. Men jeg kan kanskje snakke om «lokale sannheter» og være oppmerksom på de kontekstuelle forholdene jeg produserer kunnskap innenfor (Somerville, 2007).

#### *4.3.7. Oppsummering*

Jeg har presentert mitt metodologiske ståsted sted og posisjonert meg i forhold til en pågående debatt innenfor etnografisk forskning som løfter fram representasjons - og legitimeringskrisen innenfor kvalitativ forskning. Videre presenterte jeg deltakende observasjon som metode og min forskerposisjon i feltet. Deretter redegjorde jeg for hvordan jeg strukturerte mine feltnotater og det etiske ansvaret jeg har i denne sammenheng. Tilslutt løftet jeg fram mine poststrukturalistiske analysestrategier og relaterte de til bevegene dekonstruksjon, hendelser og materielle-diskursive hendelser. Avslutningsvis kom jeg tilbake til spørsmålet om etikk og knyttet det opp til diskusjonen om valditet i materiell poststrukturell forskning.

#### **4.4. Presentasjon av artiklene med kritiske bemerkninger**

Artiklene er skrevet over en fem års periode og når jeg leser dem nå er det begreper og resonnement jeg ville endret på. Jeg presenterer i det følgende kort tema, fokus og analysene. Jeg leser artiklene kritisk, mer enn å gå i dybden på hvert enkelt fenomen, idet et prosjekt som dette vil alltid bevege seg, og det som tidlig i prosjektet var i sentrum kan komme mer i periferien etter hvert.

##### *4.4.1. Artikkel 1*

Rossholt, N. (2008). Sweethearts: The body as a learning subject. In T. Schilhab, M. Juelskjær T. Moser (Eds.), *Learning Bodies* (pp. 95 -111): København: Danish School of Education Press.

I artikkelen *Sweetheart – The body as a learning subject* tematiseres kroppen som et subjekt i barnehagen. Målet med artikkelen er å forstyrre/dekonstruere måter å tenke og handle på i en barnehagekontekst, eksemplifisert gjennom jenters og gutters kroppslige møter utendørs. Jeg spør; Hvordan kan jeg tenke biologisk og sosialt kjønn som et hele og ikke som en dualitet, når jeg flytter analyseblikket fra biologisk kjønn til jenters og gutters diskursive og materielle praksiser i lek. Analysen løfter fram en kritikk av kjønnsrolleteorier hvor rollebegrepet knytter jenters og gutters bevegelser til mer eller mindre fastlåste feminine og maskuline kategorier. Med utgangspunkt i Davies og Harres posisjoneringsbegrep utfordrer jeg rollebegrepet (Davies & Harré, 1990). I artikkelen diskuterer jeg blant annet hvordan materialisering av normer ikke er en effekt av diskurser, men skaper diskurser og endrer diskurser i barnehagen. Barns bevegelser i lek i alderen fire til fem år konstitueres ved hjelp av kroppens fysiske størrelse, styrke og gjenstandene som en forlengelse av hånden. Tematikken belyses videre gjennom Walkerdine og Davies blick på hvordan barn blir subjekter innenfor et sosialt system, og hvordan de er agenter/subjekter i det sosiale systemet samtidig som de yter motstand mot det. Kropper posisjonerer seg i rommet og skaper nye posisjoner. Tårer og taushet materialiseres og blandes med kunnskap om kjønn og alder innenfor en heteroseksuell diskurs. Artikkelen trekker opp en filosofisk/pedagogisk diskusjon om forholdet mellom kropp, materialitet og diskurs og viktigheten av å tenke det som et tillegg når vi i utdanningen og i barnehagen diskuterer hvem og hva som ikke blir snakket om. I denne analysen var det gutten som blir tauslagt. I en annen analyse kan det være jenta som tauslegges.

#### *4.4.2. Kritiske kommentarer knyttet til begrepene maskuline og feminine diskurser*

I artikkelen kan leseren spørre seg i hvilken grad barna og pedagogen utfordret de feminine og maskuline diskursive praksisene. Jeg analyserer ikke hva som er feminint og maskulint, men hvilke subjektsposisjoner jenter, gutter og personalet tar og får i en materiell-diskursiv analyse. Hvor kropp i bevegelse handler i affekt, men også innskriveres i det sosialt/diskursive som en del av konstitueringen av kroppen i ontologisk forstand.

#### 4.4.3. Artikkel 2

Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 55-65.

Artikkelen belyser hvordan jeg posisjonerer meg som forsker blant de yngste barna i barnehagen med et teoretisk og metodologisk utgangspunkt i Foucaults og Deleuzes begreper om kroppen. Begrepet materielt subjekt introduseres for å plassere subjektet i en materiell kontekst. Kroppen går gjennom en stadig forandring. Gjennom Deleuzes begrep becoming (tilblivelse) analyserer jeg hvordan barna posisjonerer seg fysisk i forhold til hverandre. Deleuzes bruk av begrepet becoming er rettet mot det ukjente, tilsvarende en form for åpen materialitet i Groszs terminologi. På samme måte som i artikkel 1 dreier det seg om kropp og tanke som et hele. Kropp skaper tanker og omvendt, og kroppen konstituerer barn som subjekter i tid og rom. I likhet med tematikken i artikkel 1 er konteksten utendørs, mer presist på utelekeplassens klatrestativ. Med utgangspunkt i Foucault og Deleuzes kritikk av representasjonsbegrepet diskuteres forholdet mellom mening og representasjon. Mening er ikke kun knyttet til det verbale språket, men også først og fremst til subjektets kroppslige status og posisjon.

Bevegelser i hender og gjenstander, som for eksempel et ratt, skaper bevegelser hos pedagogen, både gjennom ord og kroppslig tempo. Pedagogens hånd begrenser og regulerer barnets bevegelser, samtidig som hun etablerer kontakt med barnehånden på ulike måter. På denne måten blir barnet konstituert gjennom komplekse nettverk av relasjoner. Ved å analysere det som skjer mellom barna og pedagogen, skapes kunnskap om hvordan kroppor forholder seg til hverandre som en ontologisk størrelse, samtidig som barns materielle agentskap analyseres fram.

#### 4.4.4. Kritiske kommentarer knyttet til temaet alder

Alder er både en diskursiv og en fysiologisk størrelse. Hvilken analytisk posisjon alder skal ha, blir i artikkelen; *The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool* noe uforløst og uavklart. I artikkelen står det "Working from a position both theoretically and methodologically, physiological differences between children and age may be challenge as related to discourses of childhood, gender, age

and ethnicity” (Rossholt, 2009, s.113). I dette sitatet blir alder plassert på begge sider, og gir ingen mening slik det står. Skulle jeg ha skrevet det i dag, ville det stått: «Working from a position both theoretically and methodologically, physiological differences between children challenge discourses of childhood, gender, age and ethnicity». Videre i artikkelen essensialiserer jeg alder når jeg skriver: ‘It may also represent age as an older child may have taken the sand out of his or her mouth by him or herself » s. 117. «Even at the age of one or two, children have the capacities to hurt each other physically s.117. I likhet med kjønn har alder et onto-epistemologisk utgangspunkt. Men i istedenfor å spørre fra alder og kjønn som en analytisk inngang spør jeg til alder og kjønn, jamfør Åkerstrøm Andersen (2003) sin analysestrategi, med en diskursiv tilnærming. I artikkel 3 følger jeg opp diskusjonen om barnas materielle agentskap analysert som tempo og toner i en materiell-diskursiv kontekst.



#### 4.4.5. Artikkel 3

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102-115.

Gråtens substansielle karakter tematiseres og analyseres i denne artikkelen. Gråten sees som en materiell kraft/agentskap i starten av et barnehageliv, og den fyller andre mennesker og rom, både inne og ute. Når personalet møter gråten prøves det ut ulike former for praksiser, som jeg kaller omsorgspraksiser. Kroppens toner og tempo er analytiske kategorier hentet fra Deleuzes diskusjon om hva en kropp kan gjøre. En finger eller et varmt bryst, sang, vogner og sykler bidrar til å lage nye subjeksposisjoner inne i gangen og ute på gårdsplassen.

Bevegelser mellom materialitet og den konkret situerte kroppen produseres hele tiden i relasjoner mellom barna og personalet i barnehagen. Kropper møtes gjennom ulikt tempo som forenes i en form for komposisjon av lave og høye toner. Men når personalet samtaler om kroppen, kobles barns toner av gråt til diskurser om hvordan barn bør presentere seg selv i barnehagen, og en form for normalitetsmakt produseres. Med inspirasjon fra Deleuze retter artikkelen fokuset på hvordan mennesket hele tiden kommer i ulike sinnstemninger. Gråten som et kroppslig og materielt språk utfordrer diskursen om «det veltilpassede barnet». I dette spenningsfeltet blir kunnskap om gråt artikulert på nytt i barnehagen. Den er et eksempel på en onto-epistemologisk posisjon der gråt som praksis er et biologisk *aspekt* ved det sosiale/kulturelle<sup>18</sup>.

Diskurser om «hvithet» kan virke disiplinerende på mikronivå. Noen barn klassifiseres mer av personalet enn andre barn. Jeg prøver ut en analysestrategi der jeg igjen spør hva som konstituerer subjektet. Er det slik at et barn som smiler blir lettere inkludert enn et barn som gråter mye? Ikke alle barn ønsker å inkluderes gjennom de rådende praksisene. Noen barn yter motstand og motmakt mot å bli innlemmet i det fellesskapet som tilbys. Dermed avviser de en normativ inkludering. Noen barn lar seg ikke kategoriseres, fordi de utfordrer omsorgspraksisene. Når pedagogen får plass i analysene, kan både leseren og pedagogen reflektere over sin egen kunnskap. For at pedagogene skal forstå mer av sin egen praksis er det et sentralt poeng å analysere hendelser som tar utgangspunkt i de fysiske/kroppslige prosessene i barnehagen, i denne artikkelen eksemplifisert gjennom gråt.

---

<sup>18</sup> Jamfør diskusjonen om en onto-epistemologisk tilnærming og analyse på 16, 25, 44, 65, 76.

#### *4.4.6. Kritiske kommentarer knyttet til analysen*

Jeg ser i ettertid at jeg kanskje trekker analysene litt for langt i forhold det jeg har empirisk belegg for å gjøre. Dette gjelder særlig analysene jeg gjør på s. 133. Når jeg ønsker å skrive fram en materiell tilnærming til subjekts tilblivelse, går jeg ikke i dybden i forhold til de nevnte diskursene, fordi jeg ønsket både å løfte fram den innskrevne kroppens diskursive logikk, samtidig som jeg analyser fram en mer bevegelig logikk, som jeg i artikkelen kaller ulike omsorgspraksiser. I artikkelen er det mange ting på spill, og skulle jeg skrevet den om igjen ville jeg ha tatt færre analytiske grep enn jeg gjorde.

#### 4.4.7. Artikkel 4

Rossholt, N. (2012). Food as touch/touching the food: The body *in-place* and *out-of-place* in preschool. *Educational Philosophy and Theory*. (4), 323-334.

I artikkelen *Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool* analyseres måltidet i barnehagen. Artikkelen belyser hvordan barn endrer diskurser, bevegelser og materiell. Med Groszs begreper *in-place* and *out-of-place* analyserer jeg hvordan barnekroppen skal lære seg bestemte praksiser, her i forhold til måltidet. I artikkelen tematiseres berøring gjennom mat både i fysisk og symbolsk forstand. Jeg gjør en materiell-diskursiv lesning av barns møte med maten og personalet. Mat er i likhet med gråt enda et eksempel på biologi som møter kultur, eller natur som møter kultur. Kroppens plassering på stedet, i dette tilfellet rundt bordet, er analysert i forhold til begrepene *body in-place* og *body out-of-place*. Det å skulle lære seg å spise på bestemte måter, eller å spise det som blir satt fram på bordet, er praksiser som forener det materielle og diskursive. Når kroppen beveger seg i forhold til maten på bordet oppstår institusjonaliserte og mindre institusjonaliserte diskurser knyttet til hvordan barnet bør spise og sitte når måltidet inntas. Det er hele tiden bevegelser i disse prosessene hvor hvert enkelt barn har sine bevegelser og rytmer, som møtes ulikt av personalet, diskusjonen om omsorg under 4.4.6. *Kritiske kommentarer knyttet til analysen*.

Kropp/sted skaper ulike muligheter for barnets møte med maten, andre barn og personalet rundt bordet. Når jeg tar i bruk begrepet «touch» (berøring), lånt fra Derrida (2005), er det for å visualisere hvordan barnet blir berørt av relasjonene, stedet og maten. Noen barn er i ett med skjea og suppa, en form for kroppslig innordning, mens andre barn blir fortapt når de sitter rundt bordet. De møter ikke skjea og suppa, og heller ikke de diskursive forventningene om en god stemning. Mine analyseblikk kretser rundt de barna som gjør kroppslig motstand eller har en form for materielt agentskap, når munnen lukkes i møte med maten. Når barn nekter å spise det personalet har bestemt, skaper det ubehag hos den som sitter nær barnet.

Personalet blir selv satt i en ubehagelig situasjon fordi hun/han representerer avdelingens verdier, som kan være på kollisjonskurs med det hun føler er riktig å gjøre der og da. Et mellomrom oppstår der blikk, lukter, brød og suppe blandes med diskurser om mat. Når kropper sitter tett inntil hverandre og berører hverandre fysisk er det vanskelig å vite hva som skjer mellom dem. Det er en bevegelighet i valgene personalet tar, i det ulike barn møtes med

ulike praksiser. Bevegeligheten blir en motsats til en generell pedagogisk likebehandling av barn. Kropper tett på hverandre skaper behag og ubehag i andre kropper, et tema jeg analyserer i alle mine artikler. Jeg reflekterer til slutt over forskerens valg av temaer og hvorfor forskeren ser det hun ser. Hva forskeren ser og hvorfor hun ser det hun ser er influert av hennes eget liv, og inspirert av hennes valg av teorier og begreper.

#### *4.4.8. Kritiske kommentarer*

Jeg kunne ha trukket inn begrepet berøring, å bli berørt i sammenstilling, ellers så er jeg på nåværende tidspunkt fornøyd med artikkelen.

#### 4.4.9. Artikkel 5

Rossholt, N. (under utgivelse) Children's bodies in time and place; an onto- epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology. RERM*

I artikkelen drøfter jeg hvordan jeg som forsker kan gi stemme til de yngste barna gjennom analyser av deres bevegelser utendørs i barnehagen. Min kropp og begrepene tid og sted blir en metodologisk inngang for å se og tenke barns relasjon og eksperimentering med gjenstandene. Barns bevegelser er både ontologisk og epistemologisk interessant å løfte fram. Kropp/sted relateres til barnas posisjonering i rommet, ute i vinden, ved vannkranen, i vannpytten, på sandkassekanten og på vollen. Å gi barna en stemme, er i artikkelen knyttet til avhandlingens materielle fokus. Det barna gjør i rommet gir dem en subjeksstatus når forskeren løfter fram bevegelser i kropp og materialitet, og ikke primært det som sies mellom dem. Pedagogen og de eldste barna settes ut av spill når vannsprederen slutter å fungere. Noe uventet skjer uten at noen definerer det, et mellomrom inntreffer. De yngste barna tar over vannet en kort periode og skaper brudd i den opprinnelig planlagte aktiviteten. Vannet som kraft blander seg med sand og løv og skaper veier for nye utfordringer. Vannets retning er omdefinert og barna skaper seg nye praksiser uavhengig av personalets involvering. Barnets kropp plasserer seg i vannet, og kroppens møte med sandkorn, solens varme og andre kropp viser igjen hvordan kroppens eksistens er en forlengelse av kulturens praksiser. Videre analyserer jeg hvordan agentskap knyttes til hvilken tilgang barna har de materielle ressursene. Jeg gjør videre et analytisk poeng ut av at de yngste barna, personalet og de litt eldre barna har ulike prosjekter og ulikt fokus i denne konteksten. Med utgangspunkt i analyser av kropp i bevegelse er mitt poeng at barna allerede medvirker gjennom sin eksistens, ved å være tilstede i uterommet.

## Oppsummerende tanker

Kroppers posisjon og status i forskning og praksis har vært avhandlingens tematiske fokus. En økende institusjonalisering av barndommen skaper nye utfordringer for barnehagens innhold og oppgaver, her med hovedfokus på de yngste barna. Hvordan personalet følger opp barna er ikke kun knyttet til hvordan de formidler seg verbalt. Barnehagen trenger forskning som antyder strategier for det vi enda ikke helt vet hvordan vi skal «løse» pedagogisk. Jeg skriver kroppen inn gjennom et onto-epistemologisk begrepsapparat hvor jeg analyserer fram materielle-diskursive praksiser og hendelser i barnehagen. Jeg bidrar med å vise hvordan en materiell tilnærming som bygger på deler av et materielt poststrukturalistisk tankegods med en poststrukturell etnografisk tilnærming til feltet, kan gi ny kunnskap om barns liv og tilblivelse, i barnehagen.

Når spørsmålet kretser rundt barns tilblivelsesprosesser i tid og rom er det et helt sentralt poeng å analysere fram barnas materielle agentskap. Ulike hendelser konstitueres og produseres i barnehagen og bevegelsene i kroppene gir rom for kraftfulle møter mellom mennesker. Når jeg retter mitt analytiske blikk på ulike hendelser og kjeder av hendelser gir jeg en status til en type møter mellom mennesker som skjer hele tiden, møter som skaper en forskjell der og da. Samtidig er hendelsene unike fordi de er utgangspunkt for en menneskelig puls. Selv om det som skjedde aldri vil skje igjen, betyr det ikke at forskningen har mistet sin status eller posisjon som kunnskapsprodusent. Det betyr heller at man skal være kritisk til forskningens reproduserende kraft, særlig i forhold til de grupper av mennesker som ikke har en tydelig og høy stemme i det offentlige rom, her de yngste barna.

Jeg argumenterer for en materiell og fysisk dreining i barnehageforskningen som synliggjør og setter ord på hvordan barn og voksne hele tiden møtes i en materiell kontakt i tid og rom. I likhet med gjenstandene i barnehagen skapes bevegelser i kroppene, som utfordrer posisjonene og begrepene i barnehagen. Kroppers og gjenstandens materialitet konstituerer nye diskurser. Til syvende og sist så handler det om hvordan vi berører hverandre med ord og bevegelser når vi (personalet og jeg som forsker) arbeider med komplekse møter mellom mennesker. Det er et ønske at avhandlingen kan fremme en særlig form for etisk refleksivitet knyttet til kroppslige prosesser, som dypest sett handler om hvordan barn kan leve sine liv i barnehagen.

## Referanser

- Aasebø, T. S. & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn - rom for kunnskap: kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ahlmann, L. (1998). *Rum for leg i vuggestuen*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Alaimo, S. & Hekman, S. J. (2008). *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* (Doktoravhandling, Pedagogisk institutt for utdanning, Universitetet i Göteborg). Göteborg.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen hverdag og utopi: om småbørns selvregulerende læreprosesser*. København: Munksgaard.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (2003). Børns legekultur - tema, teori og metode. I E. Gulløv, & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 37-70). København: Gyldendal.
- Angrosino, M. (2005). Reconceptualizing Observation: Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 729-746). London: Sage.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen, mening, makt og medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2007). *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Towards and understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo, & S. J. Hekman (Red.), *Material Feminisms* (s. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.
- Birkeland, I. (2012). Rom, sted og kjønn: begrepsavklaringer og bruksanvisninger. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 47-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bordo, S. (1998). Power, Practice, and the Body. "Material Girl"; The Effacements of Postmodern Culture. I D. Welton (Red.), *Body and flesh: a philosophical reader* (s. 45 - 59). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften (La distinction : critique sociale du jugement)*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1996). Physical space, social space and habitus. *Vilhelm Aubert Memorial Lecture ISORapport* (10), 7-22. Hentet fra <http://samfunnsforskning.no/content/download/19953/504700/file/Physical/social/and/habitus.pfd>
- Bourdieu, P., Broady, D. & Palme, M. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

- Bregenhøj, C. (1972). *Levi-Strauss og den strukturelle metode i etnologien*. København: Dansk Folkemindesamling.
- Britzman, D., P. (Red.). (2000). *"the Question of belief" : Writing poststructural ethnography*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1998). Selection from Bodies that matter. I D. Welton (Red.), *Body and flesh: a philosophical reader* (s. 71-83). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Christensen, P. (Red.). (2000). *Childhood and Cultural Constitution of Vulnerable Body in Childhood* London: Palgrave, macmillian.
- Christensen, P. & James, A. (2008). Introduction: researching children and childhood cultures of communication. I *Research with children: perspectives and practices* (s. 1-9). New York: Routledge.
- Christensen, P., James, A. & Jenks, C. (2001). 'All we needed to do was Blow the Whistel' : Children's Embodiement of Time. I S. Cunningham-Burley, & K. Backett-Milburn (Red.), *Exploring the Body* (s. 201-222). Basingstoke: Palgrave.
- Christensen, P. & Prout, A. ( 2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477- 497.
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Colebrook, C. (1999). *Ethics and representation : from Kant to post-structuralism*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2000). From radical representations to corporeal becomings: The feminist philosophy of Lloyd, Grosz. *Hypatia*, 15(2), 76-93.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's world: A reflection om a longitudinal ethnography of early education in Italy. I P. Christensen, & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 179-200). London: Falmer Press.
- Cregan, K. (2006). *The Sociology of the body*. London: Sage, Publications.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Crossley, N. (2001). *The social body: habit, identity and desire*. London: Sage.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Forord xiv-xxviii av Gunilla Dahlberg og Peter Moss. Boka bygger på Liselott Mariett Olsson's doktoravhandling*. London: Routledge.
- Damsgaard, C. I. (2003). På feltarbejde som forsker og mor. I E. Gulløv, & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 78-112).
- Davies, B. (2000a). *A body of writing, 1990-1999*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.



- Davies, B. (2000b). *(In)scribing body/landscape relations*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social behavior*, 20(1), 43-63.
- Davis, J. (2007). The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children. *Children & Society*, 21(2), 154-156.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Paris: Minuit.
- Deleuze, G. (2005). Ethology : Spinoza and us. I M. Fraser, & M. Greco (Red.), *The Body: A Reader* (s. 58-61). London: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris: Flammarion.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2006). *Dialogues II*. London: Continuum.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2005). *On Touching, Jean-Luc Nancy*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Douglas, M. (1973). *Natural symbols: explorations in cosmology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Douglas, M. (1984). *Purity and danger: an analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Ark Paperbacks.
- Edsberg, P., Michelsen, V. & Posborg, R. (1992). *Vuggestuekultur*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Ellingsæter, A. L. & Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen - fra selektivt til universelt velferdsgode*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling, Institutt for utdanning og helse, Universitetet i Bergen). Bergen.
- Foucault, M. (1973). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvest Press.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fürst, E. (1995). *Mat - et annet språk: rasjonalitet, kropp og kvinnelighet*. Oslo: Pax.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J. & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. København: Rum Form Funktion.
- Goggin, G. (2005). Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation. *European Journal of Cultural Studies*, 8(3), 395-396.
- Gordon, C., Burchell, G., Miller, P. & Foucault, M. (1991). *The Foucault effect: studies in governmentality : with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo). Oslo.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a corporeal feminism*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Grosz, E. (2005a). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax*, 11(2), 4 -13.
- Grosz, E. (2005b). *Time travels: feminism, nature, power*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hacking, I. (1983). *Representing and intervening: introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking, I. (2002). *Historical ontology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hall, S. (2003). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage in association with Open University.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Harker, C. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies*, 3(1), 47-62.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske: introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanum.
- Hekman, S. J. (1998). Material Bodies. I D. Welton (Red.), *Body and Flesh: A Philosophical Reader* (s. 61-70). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Hekman, S. J. (2010). *The material of knowledge: feminist disclosures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Herskind, M. (2005). *Guldguiden: læring i dagtilbud*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Herskind, M. (2007). *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hesse, M. B. (1966). *Models and analogies in science*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Hickey-Moody, A. & Malins, P. (2007). Introduction: Gilles Deleuze and Four Movements in Social Thought. I A. Hickey-Moody, & P. Malins (Red.), *Deleuzian Encounters, Studies in Contemporary Social Issues* (s. 1-24). Hampshire: Palgrave, Macmillan.
- Hubbard, P. & Kitchin, R. (2011). *Key thinkers on space and place*. London: Sage.

- Hughes, P. (2010). Paradigms, methods and knowledge. I G. MacNaughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing Early Childhood Education. International Perspectives on Theory and Practice* (s. 35-61). Maidenhead: Open University Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling, Pedagogiska Institutet, Universitet i Stockholm). Stockholm.
- Hylland Eriksen, T. (2003). *Hva er sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, A. Y. (2010). Deleuze and the girl. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(5), 579-587.
- James, A. (2000). Embodied Beings(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. I A. Prout (Red.), *The body, childhood and society* (s. 19-37). London: Palgrave macmillian.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2006). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (2005). *Subculture: the fragmentation of the social*. London: Sage Publications.
- Juelskjær, M. (2009). "EN NY START". *Bevægelser i/gjennom tid, rum og sociale kategorier via begivenheden skoleskift* (Doktoravhandling, Institut for læring, Danmarks Pædagogiske Universitetssskole). København.
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv, & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 174-183). København: Gyldendal.
- Kincheloe, J. & Tobin, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528.
- Kjær, B. (2003). Selvfølgelighed, sproglighed og taushed. I E. Gulløv, & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 121-148). København: Gyldendal.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krause-Jensen, E. (1973). *Den franske strukturalisme: på sporet af en teori for de humane videnskaber*. København: Berlingske.
- Kullman, K. & Palludan, C. (2011). Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities. *Children's Geographies*, 9(3/4), 347-359.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Skrevet av Nina Rossholt.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Barnehageloven* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 357-370.
- Larsen, A. S. (2012). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (2001). Postbook: Working the Ruins of Feminist Ethnography. *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 27(1), 199-228.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
- Latour, B. (2004). How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society*, 10(2/3), 205-229.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (2004). *After Methods: mess in social science research*. London: Routledge.
- Lee, N. (2005). *Childhood and human value: development, separation and separability*. Maidenhead: Open University Press.
- Lee, N. & Motzkau, J. (2011). Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood*, 18(1), 7-19.
- Leira, A. (2003). Familier og velferdsstat: familieendring og politisk reform i 1990-åra. I *Det Norske samfunn* (s. 261-282). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introduction an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Totemism*. Harmondsworth: Penguin.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddling "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2000b). Tracing the Social Style of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163-176.
- Løkken, G. (2002). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktoravhandling, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim.
- Løkken, G. (2004). Greetings and Welcomes among Toddler Peers in a Norwegian Barnehage. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43-65.
- MacRae, C. (2011). Framing children through observation practices: using art theory to re-think ways of looking at children. *RERM (Reconceptualizing Educational Research Methodology)*, 2(1), 34-48.
- Marcoulatos, I. (2001). Merleau-Ponty and Bourdieu on Embodied Significance. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(1), 1-27.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*, Institutt for utdanningsvitenskap, Linköpings universitet). Linköping.
- Marsden, J. (2004). Deleuzian Bodies, Feminist Tactics. *Women*, 15(3), 308-319.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Moi, T. (1990). *Feminist theory & Simone de Beauvoir*. Oxford: Blackwell.
- Moi, T. (1998). *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Moser, T. (2007). Børns kropslighet og sociale relationer. I *Kropslighet og læring i daginstitutioner* (s. S. 81-102). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Moser, T. & Jensen, B. (2007). Børn, krop og tumult: refleksjoner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner. I *Sociologi i børnehøjde: om daginstitutionens liv og vilkår* (s. S. 10-29). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (Doktoravhandling, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)). Trondheim.
- Nilsen, R. D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn : en barneforskners blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning*, 27(3), 94-115.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Otterstad, A. M. (2007). Doing and Unpacking De/Colonising Methodologies: who is at risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 170-174.
- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2009). En tidlig barndom med perspektiver. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 27-37.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna* (Doktoravhandling, Pedagogiska Institut, Stockholms Universitet). Stockholm.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 869-886). Thousand Oaks, California: Sage.
- Pillow, W. (2000). Exposed methodology: the body as a deconstructive Practice. I E. St. Pierre, & W. S. Pillow (Red.), *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education* (Bind 199-219.). New York: Routledge.
- Prout, A. (2000). *The body, childhood and society*. Basingstoke: Macmillan.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and policies*. Aldershot: Avebury.



- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what research methodology? I *Early childhood qualitative research* (s. 207-221). New York: Routledge.
- Rossholt, N. (2003). *Pigers og drengers selvforståelse i et relasjonelt (krops-) perspektiv* (Sølvguiden). København: Learning Lab, Denmark, Sosialministeriet.
- Rossholt, N. (2004). *Quality and Foucault: troubling the identities of Norwegian barnehager og småskoler. Sites and events of local practices in preschools: Foucault troubles identities*. Paper presentert på: Reconceptualizing Early Childhood Education. Plenary Session At 12th annual conference. Oslo University College. Norway, May 24 -28.
- Rossholt, N. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått IP. Arneberg, E. Juell, & O. Mørk (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s. 129 - 147.). Oslo: Damm.
- Rossholt, N. (2006a). Inscribing the body: 'black' and 'white' and gender in early childhood education and complexity. *Australian Research in Early Childhood Education*, 13 (1), 112-124.
- Rossholt, N. (2006b). *Kroppen som grense; Representasjon som materielle analogier og symboler*. Paper, Doktorgradskurs i vitenskapsteori. PFI. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? – En poststrukturalistisk tilgang til børnehavet. I M. Herskind (Red.), *Kropplighet og læring* (s. 41-56). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Rossholt, N. (2008). Sweethearts: the body as a learning subject. I T. S. S. Schilhab, M. Juelskjær, & T. Moser (Red.), *Learning bodies* (s. 95-109). København: Danish School of Education Press.
- Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school *Contemporary Issue in Early Childhood*, 10(1), 55-65.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen (The many faced cry. Tone and tempo om preschool). *Nordic Studies in Education*, Vol. 30, 102-115.
- Rossholt, N. (2012). Food as touch/touching the food: The body *in-place* and *out-of-place* in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 323-334.
- Rossholt, N. (under utgivelse). Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*. RERM
- Sand, M. (2008). *Konsten att gunga. Experiment som aktiverar mellanrum* (Doktoravhandling, Skolan för Arkitektur och Samhällsbyggnad, Skolan för Arkitektur och Samhällsbyggnad). Stockholm
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: Following different and unknown pathways. *The first years. New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 11(1), 21-32.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research methods*, 1(1), 29-40.

- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 101-119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schilhab, T., Juelskjær, M. & Moser, T. (2008). *Learning bodies*. København: Danish School of Education Press.
- Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Smith, R. G. (2003). World city actor-networks. *Progress in Human Geography*, 27(1), 25-44.
- Solberg, A. (Red.). (1996). *The challenge in the child research: From "being" to "doing"*. London: Falmer Press.
- Somerville, M. (2004). Tracing bodylines: the body in feminist poststructural research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 17(1), 47-63.
- Somerville, M. (2007). Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 20(2), 225-243.
- Somerville, M. (2008). "Waiting in the chaotic place of unknowing" : articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 21(3), 209-220.
- Somerville, M. (2010). A Place Pedagogy for 'Global Contemporaneity'. *Educational Philosophy & Theory*, 42(3), 326-344.
- St.meld. nr 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Staubæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. I D. Staubæs, J. Kofoed, & D. M. Søndergaard (Red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (s. 252-268). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Søndergaard, D. M. (2005). *At forske i komplekse tilblivelser : kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning*. I G. Christensen, & T. B. Jensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. (s. 233-269). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. .
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, California: Sage.
- Turner, B. S. (2008). *The body and society: explorations in social theory*. Los Angeles: Sage.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder: kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft: kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ulvund, A.-C. M. (2010). *Når de voksne følger barnas lines of flight: hendelser i barnehagen som utgangspunkt for pedagogisk praksis* (Masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Vestfold,). Tønsberg.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Welton, D. (1998). *Body and flesh: a philosophical reader*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Welton, D. (2000). *The Other Husserl: The Horizons of Transcendental Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wilken, L. & Andreassen, V. F. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forlaget.
- Winger, N. (2007). "Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder" HiO rapport nr.19. Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Winther, H. (2007). Bevegelsespsykologi - kroppssprog og utvikling i det professionspersonlige rum. I M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 103-121). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2009). *Bevegelsespsykologi: kroppens sprog og bevægelsens psykologi med udgangspunkt i danseterapiformen Dansergia*. København: Københavns Universitet, Institut for idræt.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen* Oslo: Abstrakt forlag.
- Åkerstrøm Andersen, N. (2003). *Discursive analytical strategies: understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.



## Artikkel 1:

Sweethearts - The body as a learning subject

Publisert 2008 i boka *Learning Bodies* (red) Theresa Schilhab, Malou Juelskjær og Thomas Moser



# LEARNING BODIES

A large, stylized graphic of a person with arms raised, integrated with the title 'LEARNING BODIES'. The figure is dark grey and appears to be a silhouette of a person with arms raised in a 'V' shape. The word 'LEARNING' is written vertically in white, bold, sans-serif capital letters, and 'BODIES' is written horizontally in white, bold, sans-serif capital letters, overlapping the top of the figure's arms.

**THERESA SCHILHAB  
MALOU JUELSKJÆR  
THOMAS MOSER (EDS.)**

**Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag**  
*Danish School of Education Press*



# Chapter 4 Sweethearts – The body as a learning subject

By Nina Rossholt<sup>1</sup>

This contribution is inspired by a post-structural explorative approach. I will try to trouble<sup>2</sup> how the body interacts with processes of gendering – specifically as girls and boys engage in learning processes in their play, through both physical expressions and spoken language, in a pre-school context.

The physical body matters when we engage in discourses concerning the concept of the body as a subject of knowledge. Following Foucault (1980a,b,1996), knowledge is seen as bodily and subjective action that resist binary thinking. I will focus on the body as a subject of knowledge, with the primary aim of interpreting children's play (Davies 2000b; Martin 1998; Rossholt 2007). I therefore explore children's experiences of as embodied and gendered beings, and how social relations become bodily oriented through various discourses and storylines. The aim is to disrupt or trouble ways of acting and thinking in educational institutions, including pre-school (Davies 2003b; Rhedding-Jones 2005, 2007). Thus it is relevant to examine how some discourses constitute the children's gendered bodies, and how adults are

---

1 My native language is Norwegian. I am indebted to prof. Jeanette Rhedding-Jones for her generous help with the English translation of this article.

2 To 'trouble' means to ask critical questions about issues taken for granted. In her book *(In)scribing body/landscape relations* (2000b), Davies examines the notion of how the materiality can only be known to the subject in ways that are mediated through discourses. She does not address (the question of) the ontological existence of material bodies, as she is concerned with ways of knowing.

also engaged in, and respond to, these processes. The attempt to produce troubling stories is to examine certain basic assumptions; 'disturb' what is taken for granted. The complexity and multiple subject positions through which children are becoming learning subjects in institutions is hereby made accessible for analysis. This analysis furthermore reveals how power is exercised, and whose interests are silenced, marginalized or excluded.

## Theorizing the body

The body has received increased attention in social research for the past decade or two: (Blaise 2005; Butler 1999, 2001; Cregan 2006; Davies 2000a,b, 2003b; Grosz 1993, 1994; Prout 2000). There is however a lack of knowledge, when it comes to how young girls and boys as embodied and gendered subjects play in different rooms in institutions.

I will examine the social dimensions, and how the body is spoken into existence in different rooms or spaces by defining the body as both active and passive and including and excluding practises as I try to make sense of a post structural angle on 'reading' body and gender in a cultural context. Where psychoanalysis and phenomenology focus on the body as it is experienced and rendered meaningful, *the inscriptive model* (Grosz' (1994) term for a post-structuralist body perspective) is more concerned with the processes by which the body is marked, scared, transformed, and written upon or constructed by the various regimes of insitutional, discursive, and nondiscursive power as a particular kind of body (Grosz 1993, 1994).

I am inspired by the work of Grosz (1993) and how she conceptualizes the material and discursive body. Grosz talks about the surface of the body, such as clothing and toys, binding individuals to systems of significance in which they become signs to be read by others and themselves. She argues further that bodies *speak* without necessarily talking, because they become coded with and as signs. Her aim is to combine the body as a surface of inscription and the lived body working on the binary category of body as passive-active. The body is a negotiation with images, but it is also a negotiation with pleasure, pain other bodies, space and visibility.

The body is not only an 'end product' of discourses and culture, as the body also produces new discourses and contra-discourses, as I will present later in this chapter. These are complex processes and as a

researcher I have to reflect upon what kind of knowledge production I am creating (Rossholt 2004, 2006).

### *The sexed and gendered body*

In sex-role socialization theory, the biological basis of sexual difference is assumed, and the 'roles' that children are taught by adults are a superficial social dressing laid over the 'real' biological difference. The body as gendered is, from this perspective, read into a masculine/feminine dichotomy as more or less absolute categories (Chodorow 1978). Paechter (2006) criticizes the sex/gender divide, and argues for a reconceptualisation of the body:

We need to find ways of thinking about sex and gender which do not separate them in a dualistic way, but which treat individuals as fully and always embodied. Thus people have to be considered as both sexed and gendered with sex/gender (or whatever we want to call it) considered as both physically and culturally produced. We cannot perceive or conceive of bodies except through cultural norms and understanding, but nor should we consider gender except as something that is fundamental and always involves bodies. This means that we will need to start writing about the bodies of those whom we research. (Paechter 2006, p. 132).

As Paechter argues, the body is physical and social and deeply rooted in gender, race and class understanding and performances.

I will mainly work on the gendered body in this chapter, though I have also tried to look into process of gender and ethnicity in my recent work (Rossholt 2006). In doing so, I am inspired by researchers such as Butler (1999, 2001), Davies (2000a,b) Haug (1987), Søndergaard (2002) and Walkerdine (1997, 2002) who in various ways theorize and/or empirically analyze the production of gender as complex historically, culturally and situated processes in which the categories of 'sex' and 'gender' are given specific meaning and possibilities.

Davies and Harré (1990) work further on the concept of positioning as a critique of the notion of the concept of role. Whereas the concept of role implies stasis, positioning opens up the possibility of viewing the subject as emerging through the processes of social interaction, and as constituted and reconstituted through the various discursive practices in which he or she participates (1990). Subjects participate in



the various discursive practices that produce meaning, and in these meaning-making processes, they are positioned within categories such as gender. To know anything is to know from the vantage points, or subject positions, of one or more categories and subcategories ('bad girl', 'sissy boy' etc.). This means that gendered identity is continuously negotiated and renegotiated as the subject is produced by, and take up, discursive practices.

As the focus is on the processes, this research perspective means that one may be more preoccupied with how girls and boys become gendered than with how they actually are gendered, so the theoretical and methodological challenges in my research process are to undo the discourses of femininity and masculinity as embodied. Following Foucault (1980a,b, 1996) knowledge is seen as a bodily and subjective action that resists binary thinking. This confronts open up how power is exercised, and whose interests are silenced, marginalized or excluded. This is a reason to work on the 'grand narratives' of (everyday) knowledge production and meaning-making, and how all this is subject to change. Haug (1987) informs this by her analyses of the processes whereby individuals subordinate themselves to social conventions that work through the body. Therefore, what it is *like* to have a body is perhaps not the issue: because we *are* our bodies. The issue is more about how bodies permit and limit through signs of what is understood as feminine and masculine. Following this reasoning, it might, for example, be easier to play out a stereotypical 'super-femininity' if you are petite than if you are overweight or muscular.

Søndergaard (2002), partly inspired by Butler's theorizing and the possibilities opened by the concept of positioning, works on the social categories 'man' and 'woman' and how these are spoken into existence. The subcategories of 'tough boy' and 'sweet girl' keep their sex/gender uniqueness within the basic man/woman dichotomy. The idea of 'soft' girl is thus not the same as in a 'soft' boy in the sense that we would expect the same kinds of action and interaction from these two actors. Thus we see and understand the girl and the boy on the basis of the interpretive tools that are used to assess their action and behaviour.

In my research, parents and pre-school teachers tell me stories about boys being stronger and needing more space than girls (Rossholt 2004). A rare discussion on the concept of the physical concerns how we may understand the dichotomy of passive and active (Rossholt & Engelsrud 1999). We may therefore ask, when we work with analytical tools on empirical material, how gender is constituted in pre-school through the



body. The idea is to make the processes of constitution explicit and to 'trouble' the discourses that are taken for granted (Davies 2000a,b; Rossholt 2006, 2007; Søndergaard 2002).

## Analytical strategies

According to Davies and Harré (1990), the learning subject participates in various storylines and the body as a subject of knowledge constitutes and is constituted through different relations understood as discursive practices. Storylines are collective, but they are realised and created/changed in the more or less fragmented ways in which they are taken up subjects as they develop their own narratives (Davies & Harre 1990; Søndergaard 2002). Davies and Harré write:

One speaker can position others by adopting a storyline that incorporates a particular interpretation of cultural stereotypes to which the others are 'invited' to conform, indeed are required to conform, if they are to continue to converse with the first speaker in such a way as to contribute to the storyline that person has opened up. (Davies 2000a, p. 93).

As I conduct research on and with children, it is crucial to add that storylines not only are 'conversed out' but *acted out*, played out, lived out. Hereby, discourse and the material body are shaped and negotiated simultaneously, as the playing out of storylines produces movements etc.

By the analysis in this chapter, I want to examine and discuss how some stories become more important to tell than others. I will try to analyse the body as a marker of differences, and show, using my particular empirical data, how the body can be 'spoken into existence' with analytical tools as including and excluding practices regarding my particular empirical data.

Furthermore, I pay attention to 'Room' both symbolic and as a context of space indoors and outdoors. 'Room' allows the body to act in particular ways. It appears that there are some ways of being a body which are more culturally acceptable in some institutions than in other. Running, shouting and screaming, for example, are better tolerated more by adults outdoors than indoors. As an analytical tool, room may thus give us some ideas of how communication and relations are closely

connected to embodied practices involving emotions, spoken language and silence.

The stories I present will raise some questions concerning the complexity of 'girls' and boys' affective and intimate relations, their policing of friendships, and the regulating of their own subjectivities and subject positions (Davies 2000a, 2000b; Haug 1987; Staunæs 2003). This relates to the theoretical work of Frigga Haug (1987) concerning how Western culture socialises girls through their bodies. Haug writes that girls and women have an ambiguous way of thinking of body, where enjoyment and control are not dichotomies but are linked together.

Working on the reconceptualisation of the body by analysing discourses is a starting point to write about what culture writes on the body. I shall look more closely at the relations between subject positions and social categories such as gender in relation to space and movement. Social categories are not the cause of particular ways of being; rather they are the effects of behaviour. In these ways, my research supports the idea that social categories are done, undone and re-done in relation to other doings (Butler 2001; Søndergard 2002). As a methodological way of approach, you may take a text (do), and ask why we may do as we do, and try to show different discourses, inscribe or undo them. Then you may redo the text by showing fragmentations and contradictions rather than continuity of identity.

Davies (2000b) describes how we participate in the discursive practices that give meaning to those categories, including the storylines in which various subject positions are elaborated. We learn how to position ourselves in terms of *categories* and storylines as though we, in fact, are in one category rather than another. I ask: In what sense do girls and boys aged four or five negotiate discourses of femininity and masculinity through particular subject positions?

### ***Positioning oneself as a body in different room(s)***

By now, I have argued for a discursive approach using storylines. I also focus on different rooms, spaces and movements as the body is always situated. So, we may ask: What can a body do? The concept of the body as a *situation*, understood as practices one does with one's eyes (gaze) and one's hands (touch), can give a broad understanding of how to read girls and boys, woman and men, not only by focusing on their given biological sex. This follows Simone de Beauvoir who wrote:

In girls as in boys the body is first of all the radiation of subjectivity, the instrument that makes possible the comprehension of the world: it is through the eyes, the hands, that children apprehend the universe, and not through the sexual parts. (Beauvoir 1987, p. 295).

Beauvoir thus moves the focus from the genitals to the gaze, and then specifically to the movements of the hands. Hence what girls and boys *see* gets constructed through movements and language. Following this, a child's gaze is not neutral. What a child sees may be interpreted from earlier practices, and from the practices of their symbolic and cultural repertory. The room and space also determine which touch and gaze create new opportunities. Which touch and which gaze are legitimate and illegitimate, thinkable and unthinkable? The body is a situation and it is always situated as the cultural and symbolic repertoires are local and situated in space.

Taking this further and following Davies (2003 a,b) bodies learn to recognise themselves through clichés. The body learns to separate mind from body. In this way, it is important to discuss how power or agency constitute certain bodily practices in certain rooms or contexts. Power is (within this perspective, and following Foucault) not a thing or an essence that can be described, but a complex set of relations amongs people and in relations between people and knowledge systems – or patterns of discourse. Similarly Walkerdine (1997, 2002) takes up a positive uncertainty through a focus on complexity and diversity in thinking gender. Here, Davies as well as Walkerdine seeks to understand how children are both 'made subject' by/within the social order and how they are agents/subjects within/against the social order. It is a challenge for researchers to focus on movements, relations and spoken language when they want to constitute knowledge about how children are subjects and at the same time on how the children have to relate to the gazes and movements of others. The body may move in space, in this context outdoors. The body is not only a thing or an object, as we are always situated.

Our body is not in space like things; it inhabits or haunts space...when we wish to move about we do not move the body as we move an object...through it, we have access to space. (Grosz 1994, p. 90).

Following all of this I shall next introduce the storyline of 'sweethearts' as way of troubling how heterosexuality as the hegemonic norm (or what Butler (1999) and others terms heteronormativity) produce conditions of possibilities on the bodies of the children in pre-school.

## Sweethearts

In pre-school, children begin to play pretend sweethearts. The discourse of sweethearts enters the play scene as a game among children in pre-school. Kissing is an activity and an embodied action creates excitement among some four to five year old girls. Among some woman 'sweethearts' are talked into existence with joy, and some adults even call some girls and boys sweethearts when they see them playing together. All the children have to relate to this story made up by adults, even though they may not be involved in it themselves. This discourse of sweethearts can end by children crying or blaming each other for being 'bad'. Walkerdine (1997) analyses how girls can obtain power in the relation with a boy by asking what girls' available strategies are. One of the strategies is girls mobilising adult positions by telling the boys to stop hurting them.

In my research project, I have been watching the girls reproduce pedagogical content, and I have seen the boys hitting the girls even harder, as they got angrier. Other play scenes I have witnessed involve some of the girls pushing a boy on the floor and trying to kiss him. The following case exemplifies this.

Outside, two four year old girls are talking to each other. One of the girls is saying to the other girl:

"I am going to take Emil." (He is five years old). She wants to kiss him, she tells me. The speaking girl aged four, runs towards the boy as she holds a little shovel in her hand. She moves fast towards him, stopping close by him, and she puts her arm around his body. He is also holding a shovel in his hand. His shovel is bigger than hers. They are standing very close to each other until the boy breaks away. He starts running. The girl runs after him. He stops and their bodies are nearly touching each other again. At this moment, she hits him with the shovel on his arm. As a reflex, as a bodily response; his body does the same movements,



but he hits another part of the body, her ear. Her face starts to make sounds. Tears run down her face. She is crying.

I move towards the crying girl. She is standing beside her friend and the boy. I ask what happened. The girl says he hit her ear. The boy doesn't say anything. The other girl says to him: "You have to apologize when you hit someone". "Say you are sorry" she continues. Something is happening to the boy. He hears, sees and feels their bodies close to him and suddenly as a response to her statements he raises his arm with the big spade and pushes both girls down. They are lying on the ground. The girls are crying. I am an adult and a researcher not knowing exactly what to do. After some minutes the girls are still crying. The boy is standing – silent. One of the pre-school assistants arrives at the scene. She is standing close to the three children while the girls tell their stories. The assistant says: "You are not allowed to hit anyone here". Her voice and her face are confronting the boy. The boy is silent, the girls are still crying.

## Troubling the sweetheart storyline

This play scene shows the different discourses that constitute the complexity of gender, age and pedagogy. Staunæs (2003) says it is difficult to juggle different categories such as these at the same time. This story may be read/ told differently from a child's angle, and differently again from a researcher's point of view about the known and the knower (Lather 1991, 2007). For me as the researcher, it is important to demonstrate how power directly works on the body through discourses of femininity and masculinity. The girls were interested in hunting the boy. The hunting excited the girls. This was a game which developed into a conflict where the body is exposed to pain, and where the normative (cultural) femininity and (cultural) masculinity discourses are negotiated. The story becomes more complex when we add these summarized dimensions into it.

1. The boy is taller.
2. The boy hits harder.
3. It usually hurts more to get hit on the ear than on the arm.
4. The girls use words and their bodies; the boy uses only his body.
5. The girls explain themselves verbally to the adults. The boy is silent.

It is a sort of climax when the boy hits the girl on the ear. If the girl had not started to cry, but instead had responded by hitting him back even harder, how would the incident then have proceeded, and how would the pre-school assistants have interacted with (and policed) the episode?

The social category 'boy' is associated with using the body in a more forceful way than the social category 'girl'. Would two boys run after a girl and play 'sweethearts' and then the girl would hit them one after the other? And what would the pre-school assistant have done in that case? Is it a storyline of sweethearts or a story about a situation of encroachment (as the girls hitting the boys would be legitimization of a discourse of girls' empowerment? Davies (2003a,b) stresses the argument, wanting the girls to use their body in a more forceful manner. At the same time, she is critical towards the production of heterosexual storylines. The girls hitting the boy, then, may challenge the pedagogues who demand the children not to hit each other, but simultaneously, within the heteronormative discourses a boy is considered to be the one with the 'physical strength' compared to the girls, and in this case hitting may be looked upon as illegitimate for him, and thereby may learn not to defend himself physically against two girls, and this discourse tones and 'genders' the pedagogical discourse of 'you are not allowed to hit anyone', the activities of the girls towards the boy is 'down played' as his hitting them stands out as 'the problem'/the issue.

This is maybe an odd storyline, in the sense that a most little girls and boys would cry if someone hit them. Still, I want to emphasize this issue by addressing it. As I see it, women are often read into simple discourses about force and battling. It seems that this boy is quite ambivalent to the attack on him. As I see matters, it is the girls who produce the play scene by trying to kiss the boys. This may be based on the storylines from the mass media or the fairytales they are familiar with. Moreover, the boys may relate to another storyline at this age, for example computer games that include violence. Regardless, I think it is interesting to look at how play scenes end. In some cases, the relation between the boys and the girls ends in tears and aggression. It is important to reconceptualise the cultures of children, based on the relations of girls and boys seen in the light of bodied and discursive practices in pre-school. It is important to constitute complex stories about gender and play. It is assumed that children pick up knowledge about masculinities and femininities through their bodily practices.

Yet the power strategies in the storylines of everyday events are complex, and it is insufficient to use a common story about 'good' and 'bad' practices in play.

Given the stories or narrative above, it is clear that knowledge is crucial. This knowledge is produced through bodied and discursive practices dealing with power relations in a heteronormative context. The body is the starting point of learning in a symbolic and cultural context, and the concepts of femininity and masculinity materialize through the body in different contexts. Questions we may ask are thus: Is this a traditional storyline about embodiment and the constitution of gender stories? Or is this a story about the discourses of the opposite sex at this age? As the boy hit harder, the girls used words as their embodied weapon.

In the story the boy is told by the adult not to hit the girls. The adult thus positions herself through discourses of pedagogy, and through ethical considerations about how we should behave. The girls felt pain and expressed this verbally and through tears. At the same time, they adopted the adult's perspective or an ethical/moral perspective, as they are not allowed to hit someone in pre-school. In what ways, then, is the body a producer and a product in this scene? We may say that the body is involved in making standards or codes, and trying to regulate the codes of movements as material representations in pre-school.

## Further reading of the story

The girls start a kind of game and they position themselves quite forcefully until one of them gets hit (not hard at this point) by the boy. The first time, he responds by using force when the girl confronts him. The second time, the boy uses force when one of the girls adopts a pedagogical discourse and an ethical stance. Hence, the children's actions are read into an adult (and institutional) context introduced by the girl. The case is no longer only a storyline of sweethearts, but a case of positioning oneself and of using different contradictory discourses. The girls at the age of four and five have learnt to use the pedagogical discourses available, and the boy has learned to use force, which is not allowed in any institution. The body is 'spoken into existence' through representations that merit further discussion. I do so by troubling matters more by a closer look at what girls and boys learn in pre-school.

This includes regulations and rules from a child perspective as knowledge productions. Heteronormativity is a starting point in reading boy/girl relations and in reading relations of power. In this case, being disturbed in play as a boy can be quite a violent experience. He is forced into a game by the girls, and he is the object of the girls' hunt for kisses. This element of the storyline is not a part of the relations and negotiations when the pre-school assistant arrived. This may be so because it may be legitimate for the girl to hunt a boy. We may also consider that the boy is unfamiliar with the language or discourse the girls apply. Alternatively, an available discourse for him in this context is saying no to the heteronormative. But if he says no, what kind of boy will he become/be positioned as being?

Davies' (2000b) work in her book *(In)scribing body/landscape relations* examines how materiality can only be known to the subject in ways that are mediated through discourses. Here, Davies does not discuss the ontological existence of material bodies she argues that the body is marked with cultural meaning through clothes, gestures, speech and colour. Hence girls' and boys' subjectivities are socially, culturally, and historically situated. Thus the body 'speaks' the social as much as the social is spoken through the body. It is clear then that there is a relationship between these, as there is in all discursive practices.

The body learns discourses through repetitions and continuity. When we examine storylines about childhood in institutions such as pre-schools, we may 'rewrite' relations as embodied, as we learn through networks of metaphors and through discourses presented in everyday use.

It is a complicated process to analyse stories by means of social categories, at the same time wanting to give them another meaning or value. Butler (2001) argues that the naming is at once the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm. She writes further that we have to concentrate on the concept of matter. The question is no longer how gender is constituted as and through a certain interpretation of sex, but rather through what regulatory norms is sex itself materialised. According to Butler, sex is materialised through regulations of bodily exclusion and inclusions and through discourses such as pain as gendered. Shared stories can be questioned and then further analysed, by working with the body as cultural texts and as embodied.

The body in the room has to be reflected in discussions about girls' and boys' subjectivities, friendships among girls and boys, integrating



feelings such as crying, laughing and movements, bodily images and discourses of femininity and masculinity. I have argued that girls' and boys' positioning and the positioning amongst girls are not made by coincidence. Rather they represent structured content knowledge operating at both unconscious and conscious levels. I would argue that these positioning present themselves as profound cultural structures which we sometimes call 'the culture of children' or 'normal ways of acting or playing'.

## Ending

My aim has been to apply different discourses to how the body moves and is situated in different rooms. My explorative approach has been to work with a post structural approach working on the concepts of femininity and masculinity as experiences and rendered meaningful. The theoretical analytical perspective of 'the inscribed body' is more concerned with the processes that mark the body through various regimes of institutional, discursive and nondiscursive power and thus produced as a particular kind of body. The body in pre-school excludes and includes other bodies all the time, through different discursive ways of playing embodied through gaze and touch. By examining cases and assumptions we can begin to understand and trouble the taken for granted, and thereby open up the complexity and multiple subject positions by which children are 'becoming' learning subjects in institutions. To grasp the unexpected, the differences the ambivalence in subject positions is thus theoretical, methodological and practical challenge for further work.

The body as a subject of learning is related to how we produce knowledge about the child in institutions. The body as a producer intervenes through bodily practices, and the body learns through rituals and repetitions. Butler (2001) argues that the materialising of the body has to be related to the materialising of the norms. The body has different legitimate learning strategies in the heterosexual play (Davies 2003a). It is not my intention to create new stereotypes stories about gender. My intention is to work on how we exclude and include each other verbally and physically, and I try to develop analytical tools investigating processes of discursive including and excluding practices. As we create knowledge, we are not always aware that we create new boundaries and mechanisms of segregations and hierarchies.

So we learn through our bodies – our gendered bodies. Gendered bodies are the starting point for a discussion about how children produce and are a product of cultural and social processes of learning. We learn how to experience ourselves in different gendered contexts through the available discourses. Discourses are not static, they change as we become aware of our way of thinking and acting in institutions and in the world. Therefore, we can work with the concept of the learning body as we think about learning as accumulation of legitimate discourses and on the possibilities of space.

As long as gender is not questioned it is important to work on this subject looking at status, differences and power in relations. In institutions such as pre-school, we pedagogues and researchers have to trouble gender, ethnicity and age (Rossholt 2004, 2006, 2007) as embodied, and work on the different discourses of the body. Only then can we ask critical questions about how actions can be understood, and how to rethink language, meaning and subjectivity. Thus, I advocate doing body stories in different explorative ways together with children.

## References

- Beauvoir de, S. (1987). *The Sexcond Sex*. Harmondsworth, Middelsex: Penguin Books Ltd. England.
- Blaise, M. (2005). A feminist post-structural study of children “doing” gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 20: 85–108.
- Bordo, S. (2001). Bringing body to theory in body. In D. Welton (Ed.), *Body and Flesh: A philosophical reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2001). Selection from Bodies that matter. In D. Welton (Ed), *Body and Flesh: A philosophical reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chodorow N. (1978). *The reproduction of Motherhood*. Berkeley: University of California Press.
- Cregan, K. (2006). *The Sociology of the body*. London: Sage.
- Davies, B. (2000a). *A Body of Writing 1990–1999*. Oxford: Altimira Press.
- Davies, B. (2000b). *(In)scribing Body/landscaps relations*. Oxford: Altamira Press.
- Davies, B. (2003a). *Feminist Tales: pre-school children and Gender*. Revised Edition Cresshill, New Jersey: Hampton Press.
- Davies, B. (2003b). *Shards of Glass: Children reading & writing beyond gendered identities*. Revised Edition. Cresshill, New Jersey: Hampton Press.
- Davies, B & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20(1): 43–63.
- Foucault, M. (1980a, 1976). *Seksualitetens Historie. Bind 1: Viljan att Veta (The History of Sexuality. Volume 1: The Will to Know)*. Stockholm: Gidlunds.
- Foucault, M. (1980b). *Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon, New York.

- Foucault, M. (1996). *Tingens orden: en arkeologisk undersøkelse om mennesket* (The order of things – an archaeological studie of human beings). Oslo: Aventura.
- Grosz, E. (1993). Bodies and Knowledges: Feminism and the Crisis of Reason. In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist Epistemologies*. London: Routledge: 187–195.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Towards a Corporeal Feminism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Haug, E. (1987) *Female Sexualization: a collective work of memory*. London: Verso.
- Hekman, S. (2001). Material bodies. In D. Welton (Eds.), *Body and Flesh: A philosophical reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Practices Towards a Double(d) Science*. Albany: State University of New York Press.
- Martin, K. (1998). Becoming a gendered body: practices of pre-school. *American Sociological Review* 63: 494–511.
- Paechter, C. (2003). *Reconceptualising the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school*. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, Herriot-Watt University, 11<sup>th</sup> – 13<sup>th</sup> September.
- Paechter, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender & Education* 18(2): 121–135.
- Prout, A. (Ed.). (2000). *The Body, childhood and society*. Houndmills: Macmillan.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who Chooses What Research Methodology? In A. Hatch (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. Oxon: Routledge.
- Rossholt, N. (2004). *Sites and events of local practices in pre-school: Foucault troubles identities*. Paper for presentation in the Plenary 'Quality and Foucault: troubling the identities of the Norwegian *barnehagene og småskoler*'. 12th Conference of Reconceptualizing Early Childhood Education: Research, Theory and Practice. Conference Theme: 'Troubling Identities'. Oslo University College, Norway, May 24–28, 2004.
- Rossholt, N. (2006). Inscribing the body; 'black', 'white' and gender in early childhood education and complexity. *Australian Research in Early Childhood Education* 13(1): 112–124.
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hva har det med kjønn å gjøre? – En poststrukturalistisk tilnærming til barnehagefeltet (Body and movement – what do they have to do with gender? A post-structuralistic approach to the field of kindergarten). In M. Herskind. (Ed.), *Kroppslighet og læring i daginstitutioner*. Værlose: Billesø & Baltzer: 41–56.
- Rossholt, N. & Engelsrud, G. (1999). *Inaktive barn*. (Inactive children). Kronikk i *Morgenbladet*, 23 juni.
- Soto, L.D. & Swadener B.B. (2005). *Power and Voices in Research with Children*. New York: Peter Lang Publishing.
- Stauaas, D. (2003). *Kon, etnisitet og skoleliv* (Gender, ethnicity and life in school). Fredriksberg: Forlaget Samfunnlitteratur.
- Søndergaard, D.M. (2002). Post-structuralist approaches to empirical analysis. *Qualitative Studies in Education* 15(2): 187–204.
- Taguchi, H. (2004). *In på bare benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism* ("Into the bone". An introduction to feminist post-structuralism). Stockholms: HLS förlag.
- Walkerdine, V. (1997). *Daddy's girl: young girls and popular culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Walkerdine, V. (2002). *Challenging subjects: Critical psychology for a new millennium*. New York: Palgrave.



## Artikkel 2:

The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in preschool

Publisert 2009 i *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 55-65.



## Contemporary Issues in Early Childhood



an online journal for professionals working with young children and their families

### Contemporary Issues in Early Childhood Volume 10 Number 1 2009

ISSN 1463-9491

[Other issues available](#) | [Journal home page](#) | [Publisher home page](#)



[< Previous](#) **BROWSE** [Next >](#)

**CONTENTS** [click on author's name for abstract and full text]

**Nicola Yelland.** Editorial, *pages 1-2*

**Christopher P. Brown.** Being Accountable for One's Own Governing: a case study of early educators responding to standards-based early childhood education reform, *pages 3-23*

**Fikriye Kurban & Joseph Tobin.** 'They Don't Like Us': reflections of Turkish children in a German preschool, *pages 24-34*

**Gunvor Løkken.** The Construction of 'Toddler' in Early Childhood Pedagogy, *pages 35-42*

**Sue Robson & Hiroko Fumoto.** Practitioners' Experiences of Personal Ownership and Autonomy in their Support for Young Children's Thinking, *pages 43-54*

**Nina Rossholt.** The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in pre-school, *pages 55-65*

**Michel Vandebroek, Tom Boonaert, Sandra Van der Mespel & Katelijne De Brabandere.** Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State, *pages 66-77*

#### COLLOQUIA

**Thomas L. Sweigard.** Initial Impressions: reflections of pre-service educators, *pages 78-82*

**Amanda French.** Writing Matters! Teaching Writing Development to First-Year Early Years Students, *pages 83-85*

BOOK REVIEWS doi:10.2304/ciec.2009.10.1.86 [VIEW FULL TEXT](#)  
*Thinking and Learning through Drawing in Primary Classrooms* (Gill Hope), reviewed by **Lyndal O'Gorman**, *pages 86-88*

*Children with Cerebral Palsy: a manual for therapists, parents and community workers* (Archie Hinchcliffe), reviewed by **Anne Petriwskyj**, *pages 88-89*

#### Editorial

doi:10.2304/ciec.2009.10.1.1

[VIEW FULL TEXT](#) | [BACK TO CONTENTS LIST](#)

This first issue of *Contemporary Issues in Early Childhood* for 2009 marks a stage in the journal's evolution past the first decade of its existence. It represents an auspicious start to the new year as we approach the end of the first decade of the twenty-first century. When a journal that would support and reflect

Search

- Journal contents
- About the journal
- Editorial board
- How to contribute
- Usage statistics
- Subscribe here
- Subscription rates
- Related conferences
- Related websites
- Symposium Journals home page & list of all journals





---

---

## The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool

NINA ROSSHOLT

Norwegian Centre for Child Research, Trondheim and  
Faculty of Education, Vestfold University College, Norway

**ABSTRACT** This article discusses theoretical, methodological and analytical strategies for researching the material subject. The discussion relates to discursive practices in a preschool setting with children of one and two years of age, where the material subject includes both bodily and discursive practices. Using critical ethnography research, the author follows studies of lived life connected to body/place relations. When the body is the main focus in writing, it may be possible to understand how children at this age relate to each other in complex and multiple ways. From observations, the author deconstructs two events. These relate to how actions and movements are situated not only in language, but also in bodily practices amongst children. The body is a site for negotiation with pleasure, pain, other bodies, space and visibility. Working with bodily practices transforms how power is performed, and whose interests are silenced, marginalized or excluded. From a Foucauldian perspective, this is about knowledge/power relations. From a Deleuzian perspective, body/place relations transform how we may see, feel and think otherwise.

### Introduction

Recently I have carried out fieldwork where I have been participating in the daily life of two preschools in Norway. Doing research amongst one- and two-year-old children gives a researcher an opportunity to see how children change both physically and socially over several months, and the rapid pace of change at this age. When the main focus is on doing and not on being, the body becomes more explicit. I have considered children in their first month in preschool, and how they create different relations together as bodily practices. In this article, I consider what a body may do in different rooms within the preschool space, as the children are dependent on the adults around them (Rossholt, 2008). Doing body research raises complicated ethical issues with the youngest children, as they do not know that I am writing about them.

Looking at the body and bodily relations, I use the written language to visualize how the feet and hands moved at various tempos and how the practitioner used her eyes to see so she could use her body in a supportive way towards the children. The significance of this is that the hand, the face, the push and the hug represent in this context discourses of age and care.

The body is generally understood as natural and, as such, it is taken for granted. It is not made observable generally, until it ceases to function in authoritative discourses, such as discourses of health and fitness (Davies, 2000a). The body is not something extraneous to thought that awaits representation. Instead, thinking the body cannot be separated from the body that thinks (Marsden, 2004). This is taken further by Colebrook (2001) as she reflects upon how the body is not experienced as *a body*, as the body becomes known through language. Here, the very idea of being as that which exists or remains present depends upon the idea of representation (Colebrook, 1999,

2000a, b). This is because the world is not immediately given as a thing in itself but is represented, so that we have to assume a separation between appearance and things in themselves. Still, the distinction between body and language is also problematic as language does not 'reflect' social reality, but rather produces meaning and creates social reality. From this angle, verbal language may be challenged in relation to what the youngest children do through their bodies as we cannot say or do anything without the body.

The aim of this article is to understand very young children from a perspective that decentres verbal language as the primary mode of subjectification. Instead, it focuses on young children's becoming, knowing and representation through bodily practices, using a methodological stance that acknowledges the research process similarly as embodied practice. By critically de-inscribing and re-inscribing power/knowledge relations through a critical focus on corporeality, I seek to read, present and practise research differently.

In the first section, the article presents a theoretical discussion of how we may reconceptualize the body in research with children. A critical ethnographic methodology is then introduced as a research practice in the practical field with the youngest children. There follows my presentation of two selected events from practice and my discussion of this. There then follows further theorizing with regard to the body in relation to discourses of age and care; and the body in relation to tempo and sounds. A discussion of the critical issues and a summary of the work conclude the article.

### Theorizing the Body

Viruru (2001) says that verbal language often has a higher status than other forms of communication. She describes how some children in India communicate in their first months at school by crying and/or by silence. Her analysis is of power relations, and recognizes the validity as well as the complexity of researching forms of communication other than the verbal. Likewise, Mozère (2007) asks what language is about, as she wants to start thinking of language as both verbal and non-verbal communication where the corporeal is taken seriously in research with the youngest children. In Norway, research with the youngest children often works theoretically with the child as an embodied subject. Such researchers are drawing on the phenomenology of the French philosopher Merleau-Ponty (Løkken, 2000, 2004; Greve, 2007). However, I agree with Lind (2005), who says there is a need in the field of early childhood education research for a theoretical approach that targets the body beyond phenomenology. The phenomenological body may be criticized for producing a general body, making the empirical analyses less complex in relation to what the body presents and represents (Cawood & Juelskjær, 2005). Further, the body in a post-structural context is constituted and constitutes through discursive practices available in time and place (Rossholt, 2006, 2008). In this article, discursive practice includes the physical and the material aspects as forms of bodily and discursive practice.

Writing as a sociologist inspired by feminist post-structuralist theories (Somerville, 2004; Mac Naughton, 2005; Davies et al, 2006) and childhood studies (Christensen & James, 2000; Davies, 2003a; James, 2007), I study the body not only with the youngest children specifically, but also generally, with the body or the material subject as a way of living or being situated in the world. From such theories, I criticize a form of dualism between children and adults, as I am working from a position where the body is produced through time and through becoming (Colebrook, 2002; Deleuze, 2005). 'Becoming', in a Deleuzian sense, is to think differently, for in a world of becoming, what something 'is' is always open to what it not yet is (Colebrook, 2002).

Analyzing the body in a preschool context, I further follow Søndergaard's (2005) questions: How are the body and materiality spoken into existence? And how is materiality spoken into existence through the embodied gaze of the ethnographer? From such questions we may explicitly reflect upon how we work from/with/on the body as a starting point in our research. Hence, what I look at and what I choose to represent is influenced by my analytical strategies and concepts.

### Theories Following Foucault and Deleuze

Here, I will consider how we may use Foucault and Deleuze in reconceptualizing the body and materiality in the following research (Alaimo & Hekman, 2008). In order to discuss the complexity of what a body presents in a material sense, I firstly turn to Foucault (1969, 2002). He is concerned with how subjectivity may be visible through energies, materials and desire:

We should try to discover how it is that subjects are gradually progressively really and materially constituted through a multiplicity of organisms, forces, energies, materials, desires, thoughts, etc. We should try to grasp subjection in its material instance as a constitution of subjects. (Foucault, 1980, p. 97)

Subjectivity is enacted not only through verbal processes but also through material processes. How the youngest children position themselves through available discourses may include how they 'do' their body during the day (Søndergaard, 2005; Rossholt, 2007b, 2008). Following Foucault, the body may be spoken into existence through a multiplicity of organisms' 'forces, energies, materials, desires [and] thoughts'.

Deleuze (2005) further elaborates by taking Spinoza's question into consideration and asking: 'What is a body capable of?' This is a starting point for a *thinking practice* that will 'make the body a power which is not reducible to the organism' (Deleuze & Parnet, 1987, p. 62). A child of one or two has little verbal language to tell the world what is happening to him or her. Therefore, the child has to rely upon bodily intensity as a pre-personal form of affect (Deleuze & Guattari, 1988). When a child moves his or her body at various tempos, the movement may affect another body in different ways. Affects are what happens to us, as smells, sounds and movements liberated from organizing systems of representation (Colebrook, 2002). Deleuze & Parnet (1987, p. 60) argue that: 'Bodies are not defined by their genus or species, by their organs or functions, but by what they can do, by the affects of which they are capable – in passion as well as in action.' Deleuze & Guattari argue further:

We know nothing about a body until we know what it can do, in other words, what its affects are, how they can or cannot enter into composition with other affects, with the affects of another body, either to destroy that body or to be destroyed by it, either to exchange actions and passions with it or to join with it in composing a more powerful body. (Deleuze & Guattari, 1988, p. 294)

Working from this position both theoretically and methodologically, physiological differences between children and age may be challenged as related to discourses of childhood, gender, age and ethnicity.

Deleuze & Guattari (1984, 1988) have a more playful approach than Foucault to rethinking what the body is and may become. They are concerned with desire and what the body is and may become rather than focusing on control and power, as Foucault does. Their focus is on the material as positive desire and they work with material objects and concepts as a counter to a focus on the symbolic. They see the human being as active and 'motivated'. Here, the construction of subjectivity is thus socially processed, embodied in the world and, on the other hand, the physical and cultural, which both limit and make it possible.

I attempt to analyze these using the theoretical concepts of Foucault and Deleuze to show children's movements and how the body is spoken into existence as energies, of slow and fast tempo; how children become affected and affect each other will thus be analyzed. Firstly, I present my methodological approach of working from/with/on the body as a starting point to analyze various events. Here, a finding is that working with actions and movements challenges the researcher's gaze in relation to what is represented as the object of the gaze. Starting to look for complexity instead of sameness in varieties of events in institutions makes us pay attention to the relations between bodies in knowledge processes.

### Critical Ethnography

Working with the body as a methodological starting point, I reflect upon how the body produces knowledge, and how different movements may relate to *knowledge/power* relations (Foucault, 1973). As Haug (1987) and Davies (Gannon & Davies, 2006) emphasize, bodily practices are not



easy to redo or make reflexive, because the body has no position as an epistemological starting point in our daily life.

Working from the body, I try to create a reflexive methodological position and gesture, taking the body into serious consideration. I am thus doing research writing about the body by studying my own gaze, movements and ways of knowing. Here, I follow Somerville (2004), who writes about using one's own body as a methodological strategy. This methodological approach further focuses on how paying attention to the body may disrupt methodological practices (Pillow, 2000, 2003; Rossholt, 2006). By studying the gaze, movements and ways of knowing, I become more aware of *what* I am looking at and of *how* I look. I do this by not only focusing on what I say, but also on the movements which I, as researcher, am sometimes a part of, by situating myself in the field. Few writers have conceptualized fieldwork as an embodied practice (Pole, 2007), yet the researcher has the power to relate to children in particular ways and to present events without discussion of the relation between the researched subjects and him- or herself. When I analyze or deconstruct an event, this includes my own gaze and my own representations of age, gender and ethnicity as representations of embodied knowledge (Kincheloe & McLaren, 2005). My embodied knowledge thus includes my relation with the children in an embodied ethical sense: how I positioned myself bodily in the room and how I made myself visible. What follows is my everyday voice, as I try to make practical sense of the above:

Doing my fieldwork I had a little book and a pencil I wrote with. I usually sat on a chair or on the floor near the children. Some of the children sat down beside me and I let them do drawings in my book. After some days, the same children wanted to do the drawing the moment I entered the room. I have similar stories about children's awareness of where I sat writing down my field notes, and they wanted to regulate my body in certain positions. I was often sitting down and communicating with them at the same time as I wrote my notes. Sometimes I helped them, pushing their bodies on the swing, or I made different sounds together with them, and we all started laughing together. I often walked at the edge of the sandpit as I watched the children play. This way of positioning myself/me made the children more or less used to my awareness of being among them.

Making myself sometimes visible and sometimes invisible was a feeling I tried out, as my field notes were made there and then; as my thinking feelings, bodily tempo and energy also sometimes influenced the children. Following Rhedding-Jones (2005), my research practice visualizes how the ethnographer is a part of the production of knowledge. Further, my ethnography moves toward discursive relations of production: away from distance and towards closeness (Rhedding-Jones, 1996).

Relatedly, Angrosino (2005) takes the postmodern critique into consideration, where 'the situation' of the ethnographer is visible. The ethnographer may not speak without reflection of the culture he or she is studying and of which he or she becomes a part. From a post-structural position, we have to make clear the researcher's verbal and bodily positions, and the connection to power and knowledge as an adult already inscribed into a culture. I have talked and critically reflected about this together with the adults working in the preschool as we focused on my field notes – field notes where they are presented or where the children are described as acting in particular ways.

The fieldwork has thus included participating in observations, following discussions about recontextualizing observation (Angrosino, 2005). Doing studies with the youngest ones and writing about the body, I relate the body to the physical places in which it exists (Davies, 1989, 2003a). According to Davies, being embodied in relation to landscapes or places is something most people have little practice in observing or articulating. I have seen that every space in preschool has its own value system related to age and season: here, there is knowledge connected to places. How children's bodies constitute, read, create, make and do social relations at the ages of one and two relates to places and materials, which also constitute my gaze and field notes in relation to *what I look at*. When I decide to write something down, my field notes are a form of representation: that is, a way of reducing just-observed events, persons and places to written accounts. As a researcher entering a room, my gaze sees sometimes everything and sometimes nothing, as the following articulates. Here, I exemplify my own embodied self:

### *The Complexity of Bodily Events*

Entering the room I sometimes feel only chaos and a lot of people around me. What I see is not always concrete, because it is more or less an atmosphere, a feeling of comfort or discomfort. I become more and more aware that the children see me entering their room. When I arrive, the children verbally and bodily respond: 'Nina', they say and use my name. Sometimes they want me to join them in eating, playing or just taking their hand. I still remember a warm hand in mine, a smile from the children as I smiled back when I entered the room.

My relations and emotional status in the field have been moved from a discreet place into the foreground. There are no constant meanings here, as the ethnographer is a part of the action (Angrosino, 2005). Taking this view further, the researcher has in a way embodied the action through his or her field notes. These field notes are still descriptive events, but I constantly choose what I should be writing *about* in relation to my research questions: How do children bodily relate to each other and to objects in different rooms during the day? How do they produce different bodily sounds and how do their different body parts produce various bodily tempos and energy? My gaze is always focused on something, but other senses are also important: sounds, smells, temperature, energy in the room. I am always in relation with the Other(s), whether I am sitting or standing to write my field notes. Later, when I write about events, I use my hands and my fingers on the computer. I am, here, as a research subject in a living body, in relation to discourses available, as the physical body is like an object that is always already inscribed. This, then, is not only about me studying the children, as in traditional research practice.

As I work with the body as the main site of my data, I further question *how* actions are situated not only in verbal language, but also in actions and in subjects' bodily position/status. I question this outdoors and indoors in various preschool contexts. In preschool, different places have different discourses at work and in play. The body or the material subject learns to relate to the world in certain complex ways (Davies, 2000a, b; Rossholt, 2007a, b). A child of one or two learns how to sit, eat, play and relate to others through bodily practices. What a body is capable of may then be related to discursive practices of the body. Davies (1989, 2003b) describes how we participate in discursive practices that give meaning to categories, including the events or 'storylines', as she names them, in which various subject positions are elaborated. We learn how to position ourselves in terms of categories and events as though we, in fact, are in one category rather than another.

#### **Analyzing the Body**

My analytical strategies draw on deconstructions. These are post-structural ways of examining discourses and texts as operating in relation to each other (Rhedding-Jones, 1996). Post-structural researchers have deconstructed what children say in different situations, related to the discourses available, but seldom has the material body been the starting point in deconstructive research (Jones, 2006).

I am suggesting that by analyzing children's movements as energies, as slow and fast tempos and as movement, research can show how children become affected and affect each other. I suggest bodily events may be known and spoken into existence through the embodied gaze of the ethnographer. For example, in my notes I wrote:

The children are located outdoors. The place is surrounded by sand and trees. Every place has more or less its own norms or rules in this preschool. The children may play inside with a smaller climbing frame, but they prefer being outside. There are different materials to play with outdoors – the spade, the sand, the wind – and the children are allowed to move about faster than indoors.

During the fieldwork, which took place over four months, these children's bodies changed both physically and socially in many ways. From being positioned as a 'baby', the children positioned themselves in various and complex ways as children now four months older.

Below are two events where three boys of around two years of age are using their bodies in outdoor play. The boys relate to each other and to the things they play with in a way that seems close to what Somerville (2004) calls naive accounts of experiences. The idea of naive accounts enables the lived body to be researched with the acknowledgement that we continue to experience

Nina Rossholt

our bodies in particular ways while also being able to deconstruct that experience. In postmodernity nothing is certain.

#### *Climbing Up*

Three boys are together outside on the climbing frame and a practitioner is watching them:

Aksel is already on the climbing frame. His hands are holding onto a wheel as he is watching the other boys standing on the ground. Another boy, Tom, wants to join in. He stands on the ground together with the practitioner and he looks at her at the same time as he indicates with his hand the direction of the steps. The practitioner, Trine, takes his hand and turns her body in the direction of the climbing frame. She uses her bodily force, standing near Tom, as she says: 'Come on, Tom.' 'Yes, Yes', says Aksel smiling, looking down at the same time as his hands hold onto the wheel on the climbing frame. Tom climbs the steps while he holds Trine's hand. Entering the climbing frame, he looks at the wheel. 'Me', says Tom, as he moves his hand towards the wheel, which Aksel is already holding. 'Aksel had it first', says Trine. David is standing half a metre away from Aksel. His body is leaning over the rack as he says: 'Da, da, da.' Tom looks at Trine, then he puts his hands for a second time on the wheel, as he leans his body with force against Aksel's body. Aksel doesn't let go of the wheel. Then Tom pushes his body harder as he tries to push Aksel away. The other boy, David, also tries to push Aksel away. 'Don't scratch, David', says Trine to David, as he puts his hand in Aksel's face. 'Hug', says Trine. 'Yes', she says, as David gives Aksel a hug. Everyone is jumping up and down on the climbing frame. Then David scratches Aksel's face.

Here, Tom has to concentrate on going up the steps, getting help from the other(s). Suddenly, his focus is in relation to other bodies and other objects. From being in an adult-child relation, entering the climbing frame, Tom is connected physically to the wheel and to Aksel. If Aksel had not been there, Tom would maybe not have been so interested in the wheel. But they cannot share the wheel, as Tom maybe wants to be in the same physical position as Aksel. Pedagogical discourses of sharing are quite common in a Norwegian preschool context. Both Tom and David try to push Aksel away by using parts of their bodies and by the force of their hands.

In the second event, the children also use sounds and movement in various tempos, and end up going down the climbing frame.

#### *Climbing Down*

As one of the boys starts to climb down, the two other boys want to go down at the same time. 'Bottom first', says Trine. While David turns his back and puts his hands on the ladder, Aksel says 'Di, di, di' to Trine as he smiles. 'Gone', 'hallo', 'yuk', he says, using simple words. Aksel's face changes as the content of the words has different sensible meanings. All three boys are on the sandy ground again:

As David enters the sandpit, he finds a spade, fills it with sand and throws it in Aksel's face. 'No', says Trine. David leaves. He goes five metres away from Trine and Aksel. He places his body on the edge of the sandpit frame. Trine removes the sand from Aksel's face. She asks him to open his mouth. She takes the sand out of his mouth with her fingers.

The children learn how they should use their body by listening to Trine. In going down the climbing frame, the body has to turn around, and go down bottom first and not face first. The body is nearly always connected to a person and/or an object. Put theoretically: various movements materialize different subject positions among the children in this place at this time.

#### **The Body in Relation to Discourses of Age and Care**

My methodological and analytical strategy is to write about body parts such as the face, hands and feet. In the two events above, the hand has a central position. The hand may make slow or fast movements, depending upon what the child desires at a particular moment. At a slow and fast speed it covers the face with sand or pushes another body away. The hand is related to the child,



and may represent a person's way of constituting a physical subject position among a peer group, as the children's movements are similar and different. The hand also plays a central role as it connects the child to the climbing frame. The hands of the practitioner regulate the children's movements at the same time as she makes their hands connect in a variety of new ways. At the end of the second event, the hand may represent care as the adult takes the sand out of Aksel's mouth. It may also represent age, as an older child may have taken the sand out of his or her mouth by him- or herself. The practitioner has the power to regulate the children's bodies and create new ways of making relations. As she positions herself close to the children, she may use her eyes and her hands and slow and fast tempos at the same time as she gives the children verbal information. Hence, her subjectivity may visualize and enact how she positions her self bodily in relation to the children. These events relate to the complex discourses of care, professionalism and age with the very young (Homme & Ljosdal Skreland, 2008).

Even at the age of one or two, children have the capacity to hurt each other physically. To hurt is, in a sense, related to movements directed towards another body with a certain temporality and space. Children as embodied beings standing close to each other may reach another child's arm or some skin, and their energies and tempo may change rapidly. Similarly, pain and laughter are linked closely to each other. As a researcher, I can see the pain on another's body, but it is important to see such movements and actions in relation to other movements a body makes. This relates to a Deleuzian reading of the Spinozian idea of bodies encountering each other: either decomposing each other or joining each other may create relations of tears or new relations of speed (Deleuze, 2005). Following this, new ways of thinking the material subject or the body constitute different subjectivity and hierarchies through actions and movements. The latter are often related to a desire to obtain the same object, such as the wheel in the first event or, in other situations, a spade or a bicycle. The smile and the hug intertwine with energies of pain and the materials available. The children materialize their movements together on this particular climbing frame as different play zones make possible different bodily practices. Analyzing these energies, desires and materials allows for discussion about children's subjectivity in relation to discourses of bodily complexity. The two selected events in this way represent the body at the ages of one and two; I would suggest that older children do not have the same sort of child-adult relationship. However, taking into account the fact that children with disabilities might need similar help makes age a complex discourse (Ytterhus, 2002).

### **The Body in Relation to Tempo and Sounds**

The children's movements change quickly and so do their energy levels. A playful tone or sound coming from a child's mouth may, one second later, be replaced by another sound. Here, the sound of crying, there, playful tones – as in 'di, di, di', 'gone' and 'yuk' – are made with the breath of the children's bodies as the verbal language comes from the physical body.

Further, the children affect each other in passion as well as in action. Hugging may be a slow movement and hitting a faster movement. Nevertheless, the children learn how bodies may relate to each other. They learn this primarily from each other, but also from the practitioner.

A more ethical standpoint regards the aspect of pain. The pedagogical discourse of care represents the body moving at a slow speed with a gentle hand. Here, the children learn how to constitute bodies in relation to ethical values at the same time as the practitioner supports the children in many ways. These events could not have been written about without a practitioner helping the children up and down the climbing frame, and without the researcher's help, as the children more or less saw me as an adult who also assisted them.

The complexity of the events may be open to discourses of desire and, at the same time, include the power of fast speed and energy in relations of bodies. How a child relates to others in ways which create pain and crying makes a difference in relations. After some months, Aksel looked at me and said: 'David is bad.' Aksel had, during my fieldwork period of four months, been pushed and had sand thrown at him several times by David. So when he had the language, he made his pronouncement. Here, culture among the children becomes an incorporating practice which, after a while, becomes inscribing of practices in a Foucauldian sense. The advantage of Foucauldian

analyses here regards how subjection in its material instance is a constitution of subjects (Foucault, 1969, 1973).

### Critical Issues

Compared to research done by Davies (1989, 2003a), Rhedding-Jones (1996, 2005), Pillow (2000, 2003) and Somerville (2004), who all work as researchers with children over the age of three, my field notes are different as I mainly describe and analyze what the body does, and how the children move their bodies in different ways together with an adult. I looked critically at what these children said and how this was related to their movements and discursive practices of gender and age. In writing down what those children did, I had the opportunity to ask questions afterwards related to my stories. The younger children who are my current focus do present stories, but the stories are mine: methodologically, the youngest children cannot disapprove of what I have done in writing. Here is an important age-related difference, and a critical issue for research with the youngest children.

In Foucault's work, discourses are ways of producing and constituting knowledge together with social and cultural practices forming subjectivity and in equal relations. Davies (2000b) underlines that neither the body nor thoughts and feelings have meaning outside their discursive articulation. She says that the ways in which discourse constitutes the minds and bodies of individuals are always part of a wider network of power relations, often with institutional bases. Every action or movement involves degrees of tempo and energy, and pleasure and pain intertwine with logical and dualistic structure or meaning (Deleuze & Hand, 1988).

From a Foucauldian perspective, meaning is related to representation, but meaning is not only in language – it is rather in the action and the subject's bodily status/position. As my main focus is on the body and researcher positioning, what is interesting is to destabilize practices of movement and, at the same time, reflect upon how it would be easy to describe practices among boys as a collective or stereotypical event about a cultural definition of masculinity. I have chosen not to do this. Instead, I attempt to point to new theoretical and methodological directions, because of the critical issue of the complexity of bodily events.

### Concluding Statements

In my introduction to this article I pondered Søndergaard's (2005) questions: How are the body and materiality spoken into existence? And how is materiality spoken into existence through the embodied gaze of the ethnographer? The body and materiality are here spoken into existence through an analytical strategy which includes materiality. The body and materiality produce the life in the preschool. By focusing on children's relations as embodied and material, I attempt to show how children become material subjects through various tempos and energies, and how they learn to regulate their movements with the help of a practitioner.

The body is spoken into existence in a concrete and visualized language, including the relational aspect of what a body may do to another body. How the face talks without speaking, through crying or smiling, is also a part of the discussion of how we become who we are in different contexts. Using Foucault's (2002) concept of the material subject in relation to body/place relations, subjectivity becomes more concrete, as children are always situated in a place in relation to objects and/or others. Following Davies (2000a), we learn how to position ourselves in terms of categories and events as though we, in fact, are in one category rather than another. These processes of materialization and subject position are related to time and place, and some processes become embodied knowledge. The physical body may produce slower and more conservative structures than words, as Davies shows. Using concepts from Deleuze requires a more complex study of what a body may do when looking at children's movements as various tempos and energies. Research from/with/on the body may thus have a more explicit epistemological position, starting with the body when we study what happens with children in their daily life.

I hope that textualizing my embodied gaze as an ethnographer may open up methodological discussions on how a researcher might produce knowledge from written language, video or other media. Research about bodies through deconstructive work and critical ethnography may take into



account the relation between researchers and the researched, as well as the reader of the research disseminations. In postmodernity, readers may, of course, read my events differently, yet still agree with the research aim.

When the body is the main focus in research, discursive and bodily practices of childhood, gender and age can be analyzed differently and challenged. Making the gaze and the body explicit in the field may help to visualize how research and processes of knowledge are linked together, and how the emergent theories constructed are connected and intertwined. In this sense, the body and materiality in research may be spoken into existence when we make the unmarked visible and work on the desire to change positions: not only the symbolic, but the physical, as ways of embodied knowing and to see, feel and think otherwise.

### Acknowledgements

I would like to thank Professor Jeanette Rhedding-Jones for being my academic advisor and mentor, and helping me with the English. I also want to acknowledge the insightful comments from the two reviewers.

*Correspondence:* Nina Rossholt (nina.rossholt@hive.no).

### References

- Alaimo, S. & Hekman, S.J. (2008) *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Angrosino, M.V. (2005) Recontextualizing Observation: ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn, 729-746. London: Sage.
- Cawood, S. & Juelskjær, M. (2005) Kroppslig subjektivering [Bodily subjectivity], *Kvinder, køn & forskning* [Women, gender and research], 3, 19-29.
- Christensen, P. & James, A. (2000) *Research with Children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Colebrook, C. (1999) *Ethics and Representation: from Kant to post-structuralism*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2000a) From Radical Representations to Corporeal Becomings: the feminist philosophy of Lloyd, Grosz, and Gatens, *Hypatia*, 15(2), 76-93. <http://dx.doi.org/10.2979/HYP.2000.15.2.76>
- Colebrook, C. (2000b) Questioning Representation, *Substance*, 29(2), 47-67. <http://dx.doi.org/10.1353/sub.2000.0017>
- Colebrook, C. (2001) From Radical Representation to Corporeal Becoming: the feminist philosophy of Lloyd, Grosz and Gatens, *Hypatia*, 15(2), 76-93.
- Colebrook, C. (2002) *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Davies, B. (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, B. (1993) *Shards of Glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton.
- Davies, B. (2000a) *(In)scribing Body/Landscape Relations*. Walnut Creek: Altamira.
- Davies, B. (2000b) *A Body of Writing, 1990-1999*. Walnut Creek: Altamira.
- Davies, B. (2003a) *Frogs and Snails and Feminist Tales: preschool children and gender*, rev. edn. Cresskill: Hampton.
- Davies, B. (2003b) *Shards of Glass: children reading and writing beyond gendered identities*, rev. edn. Cresskill: Hampton.
- Davies, B., Browne, J., Gannon, S., Hopkins, L., McCann, H. & Wihlborg, M. (2006) Constituting the Feminist Subject in Poststructuralist Discourse, *Feminism and Psychology*, 16(1), 87-103. <http://dx.doi.org/10.1177/0959-353506060825>
- Deleuze, G. (2005) Ethology: Spinoza and us, in M. Fraser & M. Greco (Eds) *The Body: a reader*, 58-61. London: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1984) *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988) *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- Deleuze, G. & Hand, S. (1988) *Foucault*. London: Athlone.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987) *Dialogues*. New York: Columbia University Press.

- Foucault, M. (1969) *L'Archéologie du savoir* [Archaeology of knowledge]. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1973) *The Order of Things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (2002) *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gannon, S. & Davies, B. (2006) *Doing Collective Biography: investigating the production of subjectivity*. Maidenhead: Open University Press.
- Greve, A. (2007) Vennskap mellom små barn i barnehagen [Friendships among small children in preschool], PhD dissertation, Oslo University College, Norway.
- Haug, F. (1987) *Female Sexualization: a collective work of memory*. London: Verso.
- Homme, L. & Ljosdal Skreland, L. (2008) Kropp i profesjon: en feministisk poststrukturalistisk diskursanalyse av forskolelæreranes kroppslege handlinger i barnehagen [The body in profession: a feminist post-structural discourse analysis of preschool teachers' bodily action in preschool], Master's dissertation, University of Aarhus and Vestfold University College, Denmark.
- James, A. (2007) Giving Voice to Children's Voices: practices and problems, pitfalls and potentials, *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <http://dx.doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Jones, L. (2006) Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying poststructural ideas, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 108-109. <http://dx.doi.org/10.1177/146879840600600106>
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (2005) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn, 303-342. London: Sage.
- Lind, U. (2005) Identity and Power, 'Meaning', Gender and Age: children's creative work as a signifying practice, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 256-268. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.6>
- Løkken, G. (2000) The Playful Quality of the Toddler 'Style', *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Løkken, G. (2004) Greetings and Welcomes among Toddler Peers in a Norwegian 'Barnehage', *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43-58.
- Mac Naughton, G. (2005) *Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Marsden, J. (2004) Deleuzian Bodies, Feminist Tactics, *Woman*, 15(3), 308-319.
- Mozère, L. (2007) In Early Childhood: what's language about? *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 291-299. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00327.x>
- Pillow, W.S. (2000) Exposed Methodology: the body as a deconstructive practice, in E.A. St. Pierre & W.S. Pillow (Eds) *Working the Ruins: feminist poststructural theory and methods in education*, 199-219. New York: Routledge.
- Pillow, W.S. (2003) 'Bodies Are Dangerous': using feminist genealogy as policy studies methodology, *Journal of Education Policy*, 18(2), 145-159. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043083>
- Pole, C. (2007) Researching Children and Fashion: an embodied ethnography, *Childhood*, 14(1), 67-84. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568207072530>
- Rhedding-Jones, J. (1996) Researching Early Schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography, *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569960170102>
- Rhedding-Jones, J. (2005) *What Is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2006) Inscribing the Body: 'black' and 'white' and gender in early childhood education and complexity, *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 112-124.
- Rossholt, N. (2007a) Critical Ethnography: the body as a deconstructive practice in preschool. Paper presented at colloquium on Foucault and/in the Social Sciences, Monash University, 12-13 November.
- Rossholt, N. (2007b) Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? En poststrukturalistisk tilgang til børnehavefeltet [Body and movements in relation to gender? A post-structural starting point in the preschool field], in M. Herskind (Ed.) *Kroppslighet og læring* [Embodiment and learning], 41-56. Værlose: Billesø og Baltzer.
- Rossholt, N. (2008) Sweethearts: the body as a learning subject, in T. Schilhab, M. Juleskjær & T. Moser (Eds) *Learning Bodies*, 99-109. Copenhagen: Danish School of Education Press.
- Somerville, M. (2004) Tracing Bodylines: the body in feminist poststructural research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.1080/0951839032000150220>

*The Complexity of Bodily Events*

- Søndergaard, D.M. (2005) At forske i komplekse tilblivelser [Research in complex becomings], in T.B.J.G. Christensen (Ed.) *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* [Psychological and pedagogical methods: Qualitative and quantitative research methods in practice], 233-269. Roskilde: Roskilde University Press.
- Viruru, R. (2001) Colonized through Language: the case of early childhood education, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.7>
- Ytterhus, B. (2002) *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen* [Social togetherness between children: inclusion and exclusion in preschool]. Oslo: Abstrakt.



Artikkel 3:

Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen

Publisert 2010 i *Nordic Studies in Education*, Vol. 30, (2)102-115

Is not included due to copyright



#### Artikkel 4:

Rossholt, N. (2012). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool.

Publisert 2012 i Educational *Philosophy & Theory*, 44(3), 323-334.



Is not included due to copyright



## Artikkel 5:

Children's bodies in time and place; an onto- epistemological approach, tidligere tittel: (Listening in time and place to the youngest children; Movements in bodies and materiality as the filter of data)

Under utgivelse. Reconceptualizing Educational Research Methodology.  
*RERM*



**Listening in time and place to the youngest children;  
Movements in bodies and materiality as the filter of data**

**Abstract**

In this paper I analyze how materiality matters in research and practice. Working from a critical (poststructural) ethnographic approach, I study how children at the age of one and two years of age communicate through their bodies and relate to matter and the natural environment around them in a preschool context. Studying children who mainly ‘talk’ through their bodies challenges the ethical and taken-for-granted ways of carrying out critical ethnographical research. The ethical aspect of research is related to how children already participate through their bodies. I probe my own ways of looking in a methodological sense, following Foucault’s advice to grasp subjectivity in its material instance. At the same time I analyse how children’s bodies connect to my body during the fieldwork. By working on the physical level and analyzing sites and events, I relate children’s looking and doing to age in time and place. The body as a doing subject in a Deleuzian sense includes different forms of physical processes such as movements, physical positions, tempo and sounds in time and place.

*Keywords: age, body, complexity, materiality, discourse, time and place*

## **Introduction**

Critical ethnography research involves the body in every sense, as the body becomes a political mirror analyzing children's doing in relation to disrupting the traditional power dynamic. Kincheloe and Tobin (2009) discuss the controversy among educational researchers around the nature of knowledge production and research, as well as the politics of knowledge. They underline the importance of analyzing child, teacher and school in an always event-like knowledge production, where relationships keep changing with unexpected physical, social and political dimensions of the world. Taking this into consideration, writing about different aspects of movements outdoors of bodies and materials also involves how the movements in bodies are a political issue in research. Bodies in preschool have a biological age, a skin color and a sex. How discourses of difference include and exclude children's play in preschool is a political and a democratic issue (Author 2006, Askland and Author, 2009). Writing about how children change their focus through the materials around them as they are empowered by different outdoor places in institutions opens up a discussion about who owns the ecology of places. Relating this further to Deleuze, the uses of the concept of ecology challenge the hierarchies between humans and non-human bodies, such as trees and micro-organisms (Hickey-Moody & Malins, 2007). This has implications for how the preschool environment interacts with the children and how researchers analyse event-like knowledge. Such knowledge is often a taken-for-granted kind of knowledge, viewed as how humans connect to nature. In this sense, critical research concerns both practical, ideological and epistemological matter.

This paper relates to earlier critical ethnographical approaches for making participating observations (Kincheloe and Tobin , 2009, Madison, 2005, Rhedding-Jones, 2005 ). The critical aspects of my research are conducted in two preschools in Norway, and I

first discuss how I, as researcher, view the ethical aspect of conducting research with children aged one and two who do not know the purpose of the research. The ethical aspect of 'giving voice' to children is often related to letting the children tell their 'own stories' in their own words (Dennis, 2004). However, my research is among the youngest children and I discuss how the researcher might 'give voice' to children through materiality in time and place following (Hickey-Moody & Malins, 2007; Lenz Taguchi, 2010; Somerville, 2004; Søndergaard, 2005)(Author, 2009, 2010 a,b, ). 'Giving voice' to children relates further to how the practitioners and the researcher in the preschool listen to children as an ethical practice (Sandvik, 2009, 2010).

In a Nordic context, studies of the youngest children in institutions emphasize the importance of certain kinds of experimentation and listening to the children (Borgnon, 2007; Johannesen & Sandvik, 2008; Olsson, 2009). Listening, from Olsson's (2009) perspective includes listening to beliefs, desires and production processes already in existence, and engaging in a particular kind of ethics. The researcher situates herself as an advocate for the youngest children by empowering the children as research subjects, through the researcher's writing about bodily movements and materiality as data. Thus, I write about the research process itself, visualising the researcher's involvement and how the data affected me, knowing that this does not empower the children directly. Yet, as Madison (2005) stresses, the importance of visualising the researcher in critical ethnography lies in countering the professional technique and authority that characterises many empirical studies in the social sciences.

Hence I make the body a political starting point, visualising in the research what the researcher looks at and showing the significance of analysing what bodies do, and how they connect to the landscape and other bodies. My ethnographical approach focuses on changing

ways of thinking, rather than on calling for actions (Lather, 2007). One particular and important element in critical ethnography is the constant use of negation, trying to see things not as natural or rational, but as exotic (Alvesson & Deetz, 2000; Alvesson & Sköldberg, 2009). This method of research needs related theory and method (Madison, 2005), so that it becomes critical rather than normalized.

The ‘critical’ aspect of critical research is embedded in the context of empowering people. This contributes to emancipator knowledge and discourses of social justice (Carspecken, 1996; Kincheloe & MacLaren, 2005). In this context, the critical aspects in my project involve how the researcher challenges regimes of knowledge and ethical and social practices. I therefore link my methodological approach to a philosophical discussion about seeing, looking and thinking, inspired by Deleuze and Guattari (Deleuze & Guattari, 1984), asking my own multiple selves how I might open my intuition and sensibility more when the body is at the centre of my subjective gaze in terms of what I look at and why. In an age when we believe that language structures our reality, Deleuze argues that the ‘real’ includes but goes beyond events such as language; there are signs in nature and non-human life (Colebrook, 2002). In this connection, Lather writes about how our paying attention to the body in research challenges the researcher’s ways of looking: ‘It is not a matter of looking, harder or more closely, but of seeing what frames our seeing—spaces of constructed visibility and incitements to see which constitute power /knowledge’ (Lather, 2007, p. 119). Similar matters have been discussed by researchers working from the body and critiquing dualistic thinking between theory and methodology, as well as the complexity between the data and the researcher (Davies, 2000a, 2004; Lather, 2007; Pierre, 2000; Somerville, 2004, 2008). Here the complexity of movement and intersections in knowledge, power and subjectivity require



researchers to survey life from within itself and to try out ways of working and ways of being (Søndergaard, 2005).

This is what I have attempted to do in the writing of my logbook, which may appear naïve but is in fact far from naïve. My methodological approaches are thus linked to post structural theories paying attention to bodies and body/landscape /place relations (Davies, 2000a, 2000b; Lather, 2007; Somerville, 2008). Listening to the youngest children, therefore, involves critical pedagogical thinking in the research and in the preschool. Here age is a critical issue, as my aim is to disrupt the traditional power dynamic related to ‘doing bodies’ in place (Author 2009, 2010a, b). I would argue that taking these practices seriously, gives status and power to the doings of the youngest children. Writing then becomes a new academic form of embodied writing, where we may disrupt our taken-for-granted and clichéd ways of knowing our own and another’s body/place (Davies, 2000a, 2004).

The research presented in this article builds on my earlier ethnographic work on the body with children aged three to five (Author, 2004; 2006; 2007; 2008) In that earlier work, I created an explicit understanding of how, in relation to discourses of ‘whiteness’ and ‘skin colour’ gender and age, the material produces material and learning subjects working in complex ways in a preschool setting. In this paper, I now extrapolate from the larger ethnographic study that involved the collection of data over a twelve-month period from a particular group of children under three years of age in two preschools (*barnehager*) in Norway. The goal of this project is to analyse processes of materialisation, visualising the body in place; in my other articles I have written about affecting each other physically through the body (Author, 2008, 2009), crying as liberating (Author 2010a), and resisting eating (Author 2010b).

In the first section, this article briefly describes critical ethnography. Here the discourse of space in relation to time and place introduces my critical ethnographic methodology. I then present a methodological and theoretical discussion about doing research with and among the youngest children, and the rationale behind what is looked at follows from how materiality works on the body. I then introduce the body as a filter of data, analysing how the material works on the body in time and place. The last section details my presentation of selected events from practice and my discussion of them. I view the body in relation to discourses of age and nature, as well as in relation to tempo and sounds.

### **Critical ethnography**

The goal in critical ethnographic research is linked to the participation with the children (MacNaughton, 2005). I extend the understanding of what participation might be from an ethical point of view and relate participation to how we give voice to children through paying attention to their movements, as children already participate through their bodies (Author 2010b). My field notes, written in everyday language and originally in Norwegian, present stories about what the physical environment of nature gives us: the wind, the water, the leaves and the ice are related to tempo and energies. They thus give me some analytical concepts with which to write about the material composition of relations and physical embodiments. Following Deleuze and Fox, a person is defined not by essential conceptions of age, but by his/her unfolding and changing (bodily) relations (Deleuze, 1988; Fox, 2002). How we pay more attention to the doing or the material than to the representation of age destabilizes discourses of age to make apparent a more democratic way of thinking. Here Deleuze reminds us that concepts are not just labels that we attach to things (Colebrook, Fensham, & Threadgold, 2002; Deleuze, 1995). Moreover, Grosz recalls to us how our concepts of time might result in new concepts of nature, culture and subjectivity, as time is a temporal force in

its becoming (Grosz, 2005b). As a researcher and educator of preschool teachers, I seek theories that work from the body in relation to culture. At the same time, I try to visualize relations between age, nature and matter as always embodied in space, as a way of knowing in a Foucaultian sense (Foucault, 1980; Lather, 2006). According to Foucault, Lather and Deleuze and Fox, we ought not to assume that there is a simple order in the world in which values are to be found. Instead we compose the world, and as researchers and practitioners we create decisions, judgements and concepts.

### **Contextualising my ethnographical study**

I participated in the preschool three days a week, spending approximately six months in each preschool. I situated my multiple and subjective selves in different rooms inside and outside the writing about how the children related to the material and the other human beings. My focus was on how the youngest children made themselves visible through different energies, tempo and tones and how I positioned myself as a body in place.

What follows is a basic description of the physical settings where I carried out research as a critical ethnographer according to my explanations above. There is no space here to include a brief history of ethnography, but my work is guided by Clifford and Marcus, Rhedding-Jones, and Van Maanen. (Clifford & Marcus, 1986; Rhedding-Jones, 1996, 2000; Van Maanen, 1988). Here is the first example of my descriptions.

The preschools in my ethnographic study were both situated close to Oslo, capital of Norway, near a little forest and surrounded by a lot of trees and

fields. In one of the preschools, the rocks were a part of the outdoor landscape. In the other preschool, a small hillside in the corner of the preschool made the outdoor setting an attractive place to situate the children's play in all seasons. As I wanted to follow all four seasons, the fieldwork took a year. The children in both preschools were aged from one to nearly three years of age. In the preschool presented in this article, the children were boys only and of the majority ethnicity, while in the other preschool the children had different minority backgrounds and were of both sexes. The children were dressed differently during the winter to in the summer. In summer the children mainly wore a t-shirt and pants, while during the winter the children could hardly move, they were so heavily dressed; snow was on the ground. This made it difficult to move the body. The children were outdoors all the year round, but in summer they used the outdoor setting more. In the morning, before eating and sleeping, they were outdoors playing, as they were in the afternoon after naps and before the next meal was served, indoors or outdoors, depending on the weather.

My field notes were mainly hand-written. They were influenced by the 'doing bodies' in relation to the natural environment and movements in time and place. I helped the children during the day, not as a pedagogical practitioner, but as a human being in relation to children. I studied the water, sand, wind and spades, because the children were focused on how movement and materiality in nature worked together. The children and I were more or less a research team as we did research together, not in the conventional sense, but because we investigated more or less the same matter.

Thus the children were co-researchers, as they showed me the field whilst we shared the same space and activities. Looked at in terms of Lather's thinking (2007), we might have had the same goal and outcome, as I wanted to present the children through their movements and not through their words; and furthermore, I was not the expert 'saying what things meant' in terms of 'data' (Lather, 2007, p.41). However, this cannot be seen as separate from how a researcher, as an instrument for measurement, has a responsibility not only to see the body, action, interaction and relationship, but also the ecology and the power(s) within it. Making oneself visible in relation to children is seldom made explicit in research, but that is what I tried to do in my field notes in conducting participant observation following Angrosino (2005). Participation, therefore, might also include how the researcher empowers the children through her personal, theoretical and descriptive field notes and the ways in which she analyses the data.

### **The body as a filter of data**

In this section, my writing continues to combine the personal (the pronoun 'I') and the theorising researcher I am striving to be, because of the research data I construct by writing. From a practical point of view, working with the body as a methodological strategy, as Somerville does, made me reflect on how my field notes embodied me, sometimes a great deal (Somerville, 2004). Connecting this further to my research positioning, I found it challenging during fieldwork not to help or assist the children in various ways. In this sense, the physical boundary between the children and myself had to be negotiated again and again. Connecting the boundary between the children and me is further associated with how we see and think about what a body might do, and to our ways of thinking in general. I see the clothes and the colour of the skin. I hear, see and feel the sounds, the high and low tones of the children (Author, 2009, 2010a).

Deleuze said that ‘Thinking is in the first place seeing and talking, but only once the eye goes beyond things to ‘visibilities’ and language goes beyond words or sentences to utterances. That’s thought as archive’ (Deleuze 1995, p. 95). I read this as follows: when an archive relates to utterances, we may become more aware of how seeing, talking and thinking are linked together in complex ways. What we see is not words, but bodies moving, standing still, sitting down, bodies in relation to landscapes and matter. These bodies have affected us before and they affect us again and again, as human beings and as researchers, in different ways, as archives of memory.

In this way my body was my ‘camera’, but I chose not to video because my interest was in the actual processes of writing, and the bodies’ effects on thought and action (Rhedding-Jones, 1996). Yet I was afraid to lose focus by failing to write down the stories at once, so although my focus was on the children, it was also on myself. In resisting video, I am maintaining that the body of a researcher has another position. So I chose to write longhand.

Here is what my research notes say about this.

*I used a pen and a little book to visualise how my hands were occupied. But I didn’t write all the time. When my hands had left the pen and the book, they were holding children’s hands, touching a face or holding a spade in the sand pit. Sitting or lying down on the floor or the ground made me see things the children were occupied with. When I was standing, some of the children asked me to sit down or become smaller in a physical sense.*

My way of positioning myself bodily was influenced by the other bodies around me. I embodied the children's relations as I wrote by hand. Any writing is embodied, but writing my field notes sitting down in the middle of the sand pit or on the ground outside challenged me to visualise how the children sometimes, though not always, had the power to correct my bodily position. Here my making of notes followed the practices of Gannon and Davies (2006) and Rhedding-Jones (Rhedding-Jones, 1994, 1996).

Accordingly, by working on the body in relation to age, we might become more aware of our normative ways of thinking and seeing, which produce knowledge and power (Foucault, 1980; Rhedding-Jones, 2004). Changing the way we do research, therefore, depends on changing our bodily practices. I would argue that we have learned to see, talk and think about bodies in particular ways. How to study this relates to researcher subjectivity in the research process, but my gaze as a researcher is not neutral, and ethics are involved here. So I have to further ask myself how one produces research that is useful and empowering to children (Pillow, 2000). In this respect, Moje (2000) asks how we enact power in and through the ways in which we position our bodies or the bodies of others. Again, writing about my position as a researcher is not about me as a person, but how I tried to empower the children through my field notes as an ethical practice. Furthermore, I had the responsibility to disseminate the research to the partners involved—in this project, the children, the parents and the practitioner.

Summing up, Deleuze and Guattari's approach consists not in assessing bodily cause and effect, but in counting what they call the 'affects' or 'relations' of a body. These are emotional and physical attachments, which may be many or few in number (Deleuze & Guattari, 1988,s.257). The body is composed of an infinite number of particles. The authors

suggest that it is the relations of motion and rest, and of speed and slowness between particles, that define a body, the individuality of a body (Deleuze 2005, p. 58). Moreover, a body may further affect other bodies, or be affected by them. Entering the preschool, I cannot see the particles of the body, but I can see children moving their bodies, at various speeds and tempo, sitting, moving or lying down, as a focus of physical optics. Over and over again in this research project, I see bodies moving in different directions using feet and hands at various tempo attached to different matter. I encouraged myself to write about daily events that happened all the time, like everyday life, as the children played with water, for example. Following all of this I have attempted to analyse how children carry out their day-long practices which involve both the material and the discursive, where matter is always an ongoing historicity (Barad, 2008; Grosz, 2005b). I shall say more about ‘matters’ and ‘the material’ next.

### **Analysing the material**

Discursive research on the body has often focused on textual practice, on the analysis of discourses *about* the body (Alaimo & Hekman, 2008; Somerville, 2004, 2008). I have attempted to pay attention to how children’s material bodies evolve corporeal practices—or to ask the banal question: What do humans do?

Here I am saying that we need a way of talking about the materiality of these bodies and the materiality they inhabit. The danger is that focusing exclusively on representations and discourses might exclude lived experience, corporeal practice and biological substance from consideration (Alaimo & Hekman, 2008; Grosz, 1994). At the same time, theories that focus exclusively on the materialisation of human bodies miss a crucial point. This is that the very practices by which the differential boundaries of the human and the non-human are drawn are already implicated in particular materialisations (Barad, 2007). Children of all ages of course



have bodies, and these bodies experience pain and pleasure; they may accordingly act in ways that challenge a researcher's way of looking. Here I follow Grosz in stressing how the body and matter around us are not in opposition to culture, but intervene and create simultaneity (Grosz, 1994). From this perspective, the analyses of we researchers in preschools might be richer and more complex by working from, on and with the body (Author, 2009). Grosz argues that neither the discursive nor the material are ontological or epistemological at first, but are produced at the same time (Grosz, 1994). So I try to bring the materiality of the body into methodological discussion without losing the insights of discursive analysis.

Hence, the materialisation of the subject intervenes in discourses in preschools. Since I am trying to follow Foucault's advice here to grasp subjectivity in its material instance as a constitution of subjects, I look at the doings and the actions (Barad, 2008; Foucault, 1980; Rhedding-Jones, 1994, 2000) (Author 2009, 2010a, b). Bodily practices, therefore, include the physical, biological and cultural ways of making knowledge. A further point is that Foucault's focus on the body here is his rejection of the universal subject. Cultural differences have to be taken into account when working with notions of subjectivity that begin with the body. This presents a further complexity. Discourses of age sustain a physical aspect that we see and act in relation to, but seldom make explicit. So what I look at is crucial, and this is why my field notes were oriented towards considering the ever-aging bodies of children as being in a both/and position. The children have a biological age, but what they see and do are not alike, and this disrupts linear thinking of age in relation to time.

In the next section, I introduce time and place as methodological ways of seeing and thinking about materiality among the youngest children. This is linked to age and space as material-discursive practices. My research question now is: If the body is always in relation to space in

time and place from a philosophical angle, in what ways does this happen as I do qualitative research among the youngest children in preschool? Following Somerville (2008), I ask how attention to the doing, as movement, appears as data collection from an epistemological point of view, and how subjectivity in movement relates to questions of place and time in an ontological sense.

### **Children's bodies in time and place**

The research informing these theories is a series of highly selective descriptions of sites and events constructing bodies. The sites and events regard and relate to some Foucaultian effect regarding power and truth (Foucault & Rabinow, 1984), (Author, 2004). The events are connected physically to places, and here place informs my epistemology; different places have their different normative rules for the staff and for the children in the preschool. Further, place also constitutes different bodily practices, as these have physical, material and symbolic meanings and enable different social relations among children. Here we may turn to Foucault's critical ontology, which is about bodies and practices, where they come from and what they have (Foucault & Rabinow, 1984). Foucault shows that subjectivity is constituted by the material practices of schools, preschools, prisons, etcetera. How materiality works on the body is further related to an ontological start, analysing power and regimes of knowledge. A new ontology discussed by Hekman (2008) holds that knowledge is always mediated by concepts, and in many cases by technology as well. But unlike social constructivism, the new ontology operating in postmodernity assumes that concepts and theories have material consequences.

Although the body is always related to space, time and place, theoretical writing about the body generally constitutes the body in isolation from the physical spaces in which it exists

(Davies, 2000a). In my research, as noted earlier, the physical focus is on how children relate to each other, to the adults and to the matter or materials around them. Thus, how children move using their hands and feet, and how they are always related to time and place, challenge discourses of age and childhood. When a child moves his or her body, the action is both a biological and a cultural expression. In a later section of the paper, I demonstrate how my research data and its theorised data deal with this.

In my previous writing (Author, 2010a), I noted how children aged one to two might cry when they start in preschool and their parents leave them there. Their body/place relations change, and their way of telling their embodied feeling is through crying. How the children cry and how a practitioner relates to a crying child is embodied, in every sense. Crying affects us bodily, but how it affects us depends on how we make sense of different sounds and tones of crying through discourses, and when and where the crying takes place. A child who cries a lot becomes more or less lonely. A common way of talking about these children by practitioners is: 'No one wants to be around a child who cries out loud, and has snot and tears on her/his face'. Here the place of the crying is connected to a specific time, as recorded in my hand-written field notes made on the spot. My theoretical position on this is that the material matters when a child constitutes his or her subjectivity among others during the day. This theorisation arises because of the focus in time and place.

My research data/field notes function to show what it is to have and to be a body changing in time and place. I connect this to Grosz (1994), who says that working from the body is an open materiality. In making this connection I become more and more aware of how the physical elements relate to age in time. Time in a concrete and a material sense may relate to the seasons of winter, spring, summer and autumn, as the elements of nature change during the year. The children in my study are fascinated by the movements of wind, of ice on water,

of leaves, sand and stones on the ground. When some of the children fall on to the ground, they position themselves in relation to these natural elements on the ground, and situate themselves bodily. They notice and react to a leaf or a stick. When the wind blows on a one-year-old body, she/he blows it away. The wind thus affects the body, and the matter of nature causes us to visualise how we are always in relation to the landscape surrounding us. Davies writes about how a student drew a chart of her embodied sense of the seasons (Davies, 2000a). Thus it appears that working with time and place are not necessarily related to age, but more to how a researcher works from a body/place position. I saw the children embody the seasons in every sense, through their clothes, their weight and size, and their ways of acting in time.

Time as a physical concept is still connected with discourses of age and shows how children's physical appearance changes very quickly during their first month in preschool, when they might be twelve months old. The following is an example:

*Before Easter, while Pål is standing outside, his body is taken by the wind. He seems surprised and his face expresses horror. Then later in the day Pål is lifted up by practitioners [the teacher-carers] over a log in the sand pit. After Easter, Pål is running after another boy, and his clothes and hairstyle are quite similar to those of the older boys around him.*

Here the concept of time, in relation to the physical body and space, also changes in preschool from one month to another at this age of one year. I am saying and showing here that time is visualised in relation to tempo, to slow and fast tempo and movements, to slow and rapid movement, and to movement in relation to other movements. These are further linked to

different bodily expressions such as crying, laughing and eating, with different compositions of energies and tempo. Following Deleuze (Colebrook, 2002) at this point involves confronting how we need to address the dynamic flux of experiences through time, but not as determined by pre-established and ready-made concepts, in this case the concept of age.

### **Children's movements as data and ways of living**

From writing about children's bodies in different sites and events, following Foucault, I became more and more aware of how the material of the season formed a part of the children's embodied being in the world. The children themselves introduced me to the leaves, the sand and the water. I wanted to visualise what the children and I saw—but at the same time maybe what we did not see—as valuable ways of looking and knowing about the body in research. In working with methodological concepts such as time, place and age in relation to sites and events, the body becomes visible in complex ways. Here the subject (in this case each child and me) is constituted through different discursive practices related to how place and time as material structures create and limit.

The way I present my field notes might be naïve in the sense that everybody can make field notes about how bodies relate to nature or to each other. Beyond this, I attempt to value body/place relations and the doings of the children, and at the same time to connect my own body. I try to demonstrate this in what follows.

In relation to what I see and why, therefore, I next present some events from my fieldwork. The text that follows is about body/place relations, and the children are aged two.

*It is the middle of the day. It is a warm summer day in June, and nearly all the children are outside. When I arrive at the preschool, all the children have taken their clothes off and are wearing only bathing suits or underwear. The water sprinkler has been brought out and placed on the grass between the sand pit and the swing. The children are all very excited. The hose doesn't work, so the practitioners have to fix it before the children can run into the water. One of the practitioners leaves the preschool and goes to the tap placed on the wall. The water is running out of the tap and after some minutes a big puddle of water mingles together with the sand on the ground. The youngest ones, Lars and Per, aged two, position themselves in the water pool. They are smiling as they say to me: 'Have you written down that we are bathing?' I answer 'Yes'. Isak, aged two, is also enjoying himself as he is sitting in another container of water and sand. Isak is just sitting in the water, warmed up by the sun. The water flows in and gets mixed with the sand and the other children's bodies. Kari, aged four, comes along. She says she wants Isak's spade. She is in front of Isak. Isak raises his arm holding the spade, as he sits in the sand pit. While he is doing this, with his other arm he shows Kari another spade lying on the ground. Most of the children aged four and five have not yet started to play with the water, as they are waiting for the water sprinkler to be fixed.*

Here the sun, the water and the sand invite the youngest children to use what is in front of them. Their focus is on the running water and how the sand makes paths in the water. While this is happening, some of the practitioners become more and more stressed, as they wait for the hose to be fixed. After half an hour, it works. The oldest children, aged four and five, happily run into the water again and again. The youngest children are still sitting in the sandy water, but they are now without any new fresh water, as the water is now in the hose. When

the water sprinkler was fixed, from the adult point of view the pedagogical goal was reached, because until then the children could not play as planned. Ironically, the play stopped then among the children under three, because the water was nearly gone. Løkken (, 2004) draws a line between 'play' and the 'playful'. She underlines the fact that that play 'is sometimes defined in terms of the content of the forms it takes, such as games, sports and festivals, while the 'playful' refers more to a mood of frolicking, lightheartedness, and wit' (Løkken 2000 p.533). In this context, playing constitutes ways of being, connected children's imagination and their construction of the context.

The event above shows how subjectivity might be visible through children's energies, desire and materials in time, as subjectivity is enacted not only through discursive processes, but also through material ones (Foucault, 1980). How the youngest children position themselves through available discourses might thus include how they 'do' their body during the day (Søndergaard, 2005). When we make the material processes visible, children at the age of one and two may have another position among other children and adults.

The materials in this event are the sun, the water, the sand, the spade and the bodies. The warm water and the sand surround the body specifically: the legs, the feet and the bum. The smiling faces appear to indicate a positive energy among the children, as they become creative, making all the changes on the ground, mixing the sand with water and leaves. Isak could have raised his arm halfway to hit the girl with his arm. Instead he positioned himself as a person who is stabilising the situation by pointing to another matter nearby. From this perspective, the doing is always like a chain of actions, like a composition of speed and slowness. We may use Deleuze to underline how: 'One never commences, one never has a

*tabula rasa*, one slips in, enters in the middle; one takes up and lays down rhythms' (Deleuze, 2005, p. 59).

A further analysis of the above event shows how the place changes as the water starts running. The hot and dry sand becomes wet and invites the youngest children to sit down. They create a new place for themselves, as the oldest children are many and make a lot of bodily expressions in the form of noise and fast movements. The youngest children also create new relations with the materials around them. We could say that this is what children at this age do and that there is nothing special about it; but we might look at these events in another way. Seen otherwise, how the youngest children use their time is quite different to how the older children use it. In relation to time, the youngest children did not wait for the pedagogical changes as directed by a practitioner. As the children were situated near the water from the water tap, they saw the water, and they started playing with it. So age matters in the context of a dualistic approach about age and child/adult relations. This thinking about age varies from place to place, so in another place the content might be quite different.

### **Children's body/place relations**

The event described above may show how children up to two years of age learn through experimentation with the material around them. The material, the sand and the water may be linked to the discourse of age, as the body is positioned and situated in the world. Here I suggest that analysing the body in relation to the material destabilises age. Thus, through my textual practices I try to move towards some place of both/and and either/or. The event above is about age, yet at the same time it is not. It may be more about what we are focused on bodily than on being a doing body.

The extract that follows takes this thinking about body/place relations further:



*Sometimes the children start to talk to themselves or to these materials. At other times they start to communicate with me or the practitioner about what they have in their hands or what they are seeing and touching. These materials appear to give them pleasure. It is fascinating how one boy communicates through the natural environment around him. He is always picking up a stone, a leaf or a splinter from the wood surrounding the sandpit. He seems to see things that I have more or less forgotten about or am not focused on at the moment.*

Reading Somerville's book *Body/Landscape Journal*, I see a similarity in how Somerville makes aboriginal woman visible through the landscape (Somerville, 1999). Although I do not want to suggest too much similarity between Somerville's text and my events, I do try and visualise how age matters, and at the same time show this as a matter of beings in an ontological sense. Barad links this to the matter of how bodies are constituted along with the world, or rather as 'part of the world' (Barad, 2007). Often in research we then ask why children do the things they do. Following Lather, we would not ask about the meaning of the doings, but how the body relates to matter presented, as, in a Deleuzian sense, energy and tempo are situated in time in relation to matter. This, then, is not a discussion about 'the meaning', but about 'the pleasure' of being a body who feels the water around itself, the sand between hands and the sun in a face. Here materiality matters not as representation of age, but as ways of seeing and acting in the world. As I read Derrida I think I follow his advice, as he wants us to see what frames our seeing in relation to power-knowledge, and to try to create new positions of knowing (Derrida, 2005; Derrida & Hantai, 2000). Thus power can be understood in terms of movements, and giving children power by visualising data as

movements. Visualising data as movements also gives power to other texts by working from, on and with the body in relation to discourses of gender, skin colour and age (Skattebol, 2005), (Author, 2010b).

In the next section, I analyse further how one movement is intertwined with another movement and how my analytical strategies are influenced by the concept of material-discursive practices, looking at bodily size and movements as energy and tempo.

### **Slow and fast tempo and rest**

The event that follows presents children playing on a hillside. The event is about difference in running on the hillside when your feet cannot run as quickly as the feet of the others.

*The sun is shining, and the mild weather in April has taken the snow away. The children may have only trousers and sweaters on now. Their winter boots have been replaced by shoes. The outdoor area in this preschool place is surrounded by trees. The children like to play on the hillside. They love to run after each other in circles using slow and fast tempo. As a wind is blowing in the air, four or five boys run after each other. One of them starts making sounds, and after some seconds the others join in. The joys of speed and fast tempo, and the joy of running after each other, melt together with the joy of sounds. Væ, væ, væ sounds are coming out of the mouths of the children. [They will soon be speakers of Norwegian, so these are the sounds they make]. Then suddenly the tempo and the sound stop. Bodies are falling down on the ground. Bodies are lying on the ground. After a minute or two, it all starts again. Bodies are running after each other.*

Analysing play as movements in time and place allows me to re-visualise how body movements need slow and fast tempo and rest. In working from the body, we write about how movements make knowledge, and how movements are both an ontological and epistemological issue. We are made to move. We move all the time. In this event, the running is followed by rest. In running around the feet are on the ground, but in falling down the whole body faces the ground. The children smell and see different material from this bodily position. In this preschool, such ways of moving the body are connected to play that is mainly outside. Here slow and fast speed and movement are also regulated by discourses of space and gender. The energy is not only an individual energy, as the boys create it together as a 'we-ness' (Nilsen 2000). Similar and dissimilar movements compose a particular rhythm together with the sound and smiling faces, like a dance. As human beings, we cannot constantly run and run; we have to rest. Like the wind on the sea, the body makes movement and falls down on the ground or the earth. Unlike the wind, the body is always linked physically with one or many parts on the ground, or through matter, such as a bike, a stone or a chair (Barad, 2007).

The different tempo of the feet, the sounds from the mouth and the effects these make together are called a 'toddler style' by Løkken. The social 'style' of toddlers emerges in reported ways of running, jumping, shouting, falling, etcetera, as a playful quality (Løkken, 2004, 2009). I do not use the concept 'toddler style' as Løkken does, because from my perspective these children have similar, but also quite different styles both as individual subjects and as a group, just as their way of communicating has similarities with older children's ways of being (Nilsen, 2000). Yet the tempo and the awareness of the natural environment around them make me think differently about age, as has already been done in studies of play and gender (Blaise, 2005; Davies, 2003; Frost, Reifel, & Wortham, 2008).

There are physical and verbal variations among children of the same age. As individual subjects they use their bodies differently in relation to tempo. Again I return to Law (Law, 2004), who says that ways of thinking about method lie in their results and their outcomes, rather than in their antecedents. Doing research is thus not only a question of how you do your fieldwork, but how you analyse what you see and why (Nilsen, 2005).

Summing up this section, in working from the body, children constitute differently embodied subjectivities in different places and seasons. Through their bodies, they learn how they might use different places and materials in the preschool and how they might relate to each other. They learn it from each other and from the practitioners. Age matters, but the diversity in how children relate to each other and what they see makes age a complex study. Foucault's concept of subjectivity refers here to the process that constitutes us as subjects in action. Subjectivity is further related to the discourses available in time and place. Hence, following Gargett, the redefinition of subjectivity represents an overlap between the physical, the symbolic and material conditions (Gargett, 2002).

### **Consequences for Research**

In this article, I have been discussing and using movements in bodies as an analytical strategy at the centre of the research practice. This draws mostly on Australian, French and English philosophical thinking and critical ethnographical research methodology (Davies, 2000b; Deleuze, 1995; Foucault, 1969, 1973; Grosz, 2005a; Hekman, 1998; Somerville, 2004, 2007). Accordingly, I ask how the body intervenes in time and place through events, using the body as a filter of data. What I have found to add to the available knowledge about qualitative research is that analysing movements as data links critical ethnography and thinking about body and age, and new ideas about how we listen to and write about the youngest children as an ethical practice in complex ways. Children's bodily participation constitutes them as

subjects already in action. These ways of thinking challenge participation in critical ethnographical research.

By analysis of movement as data, children are shown to relate physically to each other, to the natural environment and to the material around them in epistemological and ontological ways. The research material creates knowledge about children under three, but not as an explicit discourse of age and normalised play. Discourses of age are important in relation to how children use movements as a way of being in the world in an ontological sense. Analysing movements as data in relation to time and place gives materiality a position in research, and points to new 'bodylines' that may become visible (Somerville, 2004). Doing research from and on the body creates a more curious awareness of how event-like practices create, produce and unsettle normalised practices of looking, doing and thinking in educational research. Working from the body, childhood studies might benefit from theories and methodological approaches regarding young children's embodied materiality in time and place.

## References

- Alaimo, S., & Hekman, S. J. (2008). *Material feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alvesson, M., & Deetz, S. A. (2000). *Doing critical management research*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Angrosino, M. (2005). Reconceptualizing Observation: Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. S. 729-746. ). London: Sage.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Towards and understanding of how matter comes to matter. In S. Alaimo & S. J. Hekman (Eds.), *Material Feminisms* (pp. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge.
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the Self in Early Childhood: Territorializing identities. *Educational Philosophy & Theory*, 39(3), 264-274.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, California: University of California Press.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C., Fensham, R., & Threadgold, T. (2002). *Understanding Deleuze*. Crows Nest, N.S.W. Australia: Allen & Unwin.
- Davies, B. (2000a). *(In)scribing Body/Landscape Relations*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Davies, B. (2000b). *A Body of Writing, 1990-1999*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, B. (2004). Introduction: poststructuralist lines of flight in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 17(1), 3-9.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza. Practical philosophy* San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1984). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988,s.257). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (2005). Ethology: Spinoza and US. In M. Fraser & M. Greco. (Eds). *The Body: A Reader*. (pp.58-61). London: Routledge.
- Dennis, J. (2004). The Social Is the Literary: Experiments in Radical Ethnography. *Qualitative Sociology*, 28(4), 475-478.
- Derrida, J. (2005). *On Touching, Jean-Luc Nancy*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Derrida, J., & Hantai, S. (2000). *Le toucher, Jean-Luc Nancy*. Paris: Galilée.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir (The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences)*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton: Harvest Press.
- Foucault, M., & Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Fox, N. J. (2002). Refracting 'health': Deleuze, Guattari and body-self. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness & Medicine*, 6(3), 347-363.

- Frost, J. L., Reifel, S., & Wortham, S. C. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Gannon, S., & Davies, B. (2006). *Doing collective biography: investigating the production of subjectivity*. Maidenhead: Open University Press.
- Gargett, A. (2002). Eternal Feminine: Natacha Merritt 'Digital Diaries'; Postfeminist Deleuzian Figurations. *Parallax*, 8, 32.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Grosz, E. (2005a). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax* 11(2), 4 -13.
- Grosz, E. (2005b). *Time Travels: Feminism, Nature, Power*. Durham Duke University Press.
- Hekman, S. J. (1998). Material Bodies. In D. Welton (Ed.), *Body and Flesh: A Philosophical Reader* (pp. 61-70). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Hekman, S. J. (2008). Constructing the Ballast. In S. Alaimo & S. J. Hekman (Eds.), *Material Feminisms* (pp. p.85 - 119). Bloomington: Indiana University Press.
- Hickey-Moody, A., & Malins, P. (2007). *Deleuzian Encounters, Studies in Contemporary Issues*. Hampshire: Palgrave MacMillian.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver* ( Young children and participation, some perspectives): Cappelen , Akademisk forlag.
- Kincheloe, J., & MacLaren, P. (Eds.). (2005). *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. London: Sage.
- Kincheloe, J., & Tobin, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528.
- Lather, P. (2001). Postbook: Working the Ruins of Feminist Ethnography. *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 27(1), 199-228.
- Lather, P. (2006). Foucauldian scientificity: rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 19(6), 783-791.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. Albany: State University of New York Press.
- Law, J. (2004). *After Methods: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introduction an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling 'style'. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2004). Greetings and Welcomes among Toddler Peers in a Norwegian Barnehave. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43-65.
- Løkken, G. (2009). The Construction of Toddler in Early Childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(1), 36-44.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moje, E. B. (2000). Changing our minds, changing our bodies: power as embodied in research relations. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 13(1), 25-42.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen ( The life in preschool: an ethnographical study of the processes of socialisation)*. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management. Doctoral dissertation, Trondheim, Norway.
- Nilsen, R. D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117-135.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.

- Pierre, E. A. S. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 13(5), 477-515.
- Pillow, W. (2000). Exposed methodology: the body as a deconstructive Practice. In E. St. Pierre & W. S. Pillow (Eds.), *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education* (Vol. p.199-219.). New York: Routledge.
- Rhedding-Jones, J. (1994). *Girls, Subjectivity and Language: From four to twelve in a rural school*. . Doctor of Philosophy dissertation. La Trobe University Melbourne, Australia.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Researching early schooling: Poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 21-37.
- Rhedding-Jones, J. (2000). The other girls: culture, psychoanalytic theories and writing. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 13(3), 263-279.
- Rhedding-Jones, J. (2004). *Reconceptualizing quality with Foucault: troubling the identities of Norwegian barnehager og småskoler (kindergartens and early schooling)*. Paper presented at the Plenary at 12th Conference of Reconceptualizing Early Childhood Education. Oslo University College, Norway.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: Following different and unknown pathways. *The first years. New Zealand Journal of Infant and Toddler Education* 11(1), 21-25.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29-40.
- Skattebol, J. (2005). Insider/Outsider Belongings: traversing the borders of whiteness in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 189-203.
- Somerville, M. (1999). *Body/Landscape Journals*. North Melbourne: Spinifex Press Pty Ltd.
- Somerville, M. (2004). Tracing bodylines: the body in feminist poststructural research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 17(1), 47-63.
- Somerville, M. (2007). Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 20(2), 225-243.
- Somerville, M. (2008). 'Waiting in the chaotic place of unknowing': articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 21(3), 209-220.
- Søndergaard, D. M. (2005). *At forske i komplekse tilblivelser : kulturalanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning* (Research in complex becomings: cultural, narrative and poststructural analyses through empirical research)). In G. Christensen & T. B. Jensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis. (Psychological and pedagogical methods. Qualitative and quantitative research methods in practice)*. (pp. 233-269). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. .
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Askland and author (2009) Kjønnssdiskuser i barnehagen, Mening, Makt og Medvirking, (Discourses of Gender in Preschool, Meaning, Power og Participation) Bergen: *Fagbokforlaget*.
- Author (2004). Sites and Events of Local Practices in Preschools: Foucault Troubles Identities Plenary Session at 12<sup>th</sup> annual conference of Reconceptualizing Early Childhood Education. Oslo University College. Norway, 24-28 May.
- Author (2006). Inscribing the Body; 'Black' and 'White' and Gender in Early Childhood Education and Complexity. *Australian Research in Early Childhood Education* (pp. 112-124).



- Author (2008). Sweethearts: The Body as a Learning Subject. In T. Schilhab, M. Juelskjær and T. Moser (Eds.), *Learning Bodies* (p. 95-109). Copenhagen: The Danish School of Education Press.
- Author (2009a). The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: Focusing on the Youngest Children in Pre-school. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(1) pp. 57-67.
- Author (2010a). *Gråtens mange ansikter: toner og tempo i barnehagen*. (The many faces cried: tones and tempo in preschool) *Nordic Studies in Education*, 30:1, pp. 63-76.
- Author (2010b). (in press) Food as Touch/Touching the Food: The body in place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy and Theory*.





Nina Rossholt  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3103 TØNSBERG

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

Vår dato: 07.07.2006

Vår ref: 14925/SM

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.05.2006. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.07.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

14925                                      *Kroppen som et lærende subjekt i barneagen - en diskursanalytisk tilnærming med fokus på de minste barna*  
Behandlingsansvarlig                      *NTNU, ved institusjonens overste leder*  
Daglig ansvarlig                              *Nina Rossholt*

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

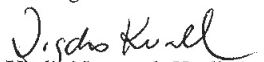
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

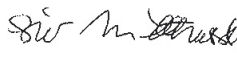
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

## Personvernombudet for forskning, NSD



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

14925

Ombudet registrerer at NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet, jfr. mail fra prosjektleder 06.07.2006. Ombudet forstår det slik at datamaterialet hovedsaklig behandles på prosjektleders arbeidsplass ved Høgskolen i Vestfold. Ombudet forutsetter at dette er avklart mellom institusjonene.

Ombudet legger til grunn at personalet og foresatte informeres om alle sider av prosjektet, jfr. informasjonsskriv av 06.07.2006. Når det gjelder samtykkeerklæringen bør avkrysning for "nei" utgå. Manglende retur av svarslipp er å anse som et nei, det bør ikke være nødvendig aktivt å tilkjenne dette. Under denne forutsetning finner ombudet informasjonsskrivet tilfredsstillende. Det anbefales at det lages et tilsvarende skriv til personalet, som kan utdeles og/eller benyttes som mal når informasjon gis muntlig.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak og bilder slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2011.

Til foreldrene/foresatte ved

Dato

*Forskningsprosjekt om de yngste barna i barnehagen, Kroppen som et lærende subjekt i barnehagen - en diskursanalytisk tilnærming*

Hei, jeg heter Nina Rossholt og arbeider på Høgskolen i Vestfold. Jeg har fått midler til å gjøre et doktorgradsprosjekt om de yngste barn i barnehagen. Det er lite forskning på de yngste barna og hvordan de har det i barnehagen. Jeg har i lengre tid vært opptatt av kroppen og hvordan barna bruker rommet inne og ute. Min mål med prosjektet er å skrive om barnekroppen og snakke med personalet om hvordan de legger til rette for barnas muligheter til å bevege seg i vid forstand.

Jeg kjenner ..... barnehage og personalet som arbeider der allerede. Prosjektperioden er fram til oktober 2009. Innsamlingen av data vil derimot være i perioden 2006-2007.

Alle navnene og barnehagens navn vil bli anonymisert. Dataene vil behandles i tråd med NESH's forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteer). Jeg har et ønske om å ta bilder av barna. Bildene skal brukes som utgangspunkt for samtaler om det vi har gjort sammen. Bildene vil bli makulert og hvis jeg har et ønske om å bruke et bilde i en forelesning vil jeg først ta kontakt med dere som foreldre/foresatte. Jeg ber om deres samtykke til å ta bilder av deres barn i barnehagen.

Har dere spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på telefon ..... eller ..... Vennligst skriv under skjemaet som ligger som vedlegg.

Vennlig hilsen

Nina Rossholt

Ja      Nei

Vi samtykker til at vårt barn blir med i prosjektet.

Vi samtykker til at vårt barn blir tatt bilder av som kun skal brukes som en del av prosjektet og ikke distribueres/ offentliggjøres videre uten vårt samtykke.

Dato:

Underskrift: