

Forord

En spennende og lærerik prosess er snart over og jeg kan straks levere fra meg masteroppgaven. På en og samme tid kjenner jeg: allerede? og endelig! Pendelen mellom å gå i fra høy motivasjon til lav motivasjon og motsatt, og gå i fra høy konsentrasjon til lav konsentrasjon og motsatt, har imidlertid vært svingende. Men slik som blant annet strevet med å bli kjent med Merleau-Pontys filosofi gjennom hans eget skreve verk, til å endelig kunne anvende hans filosofisk tanker til sitt hensiktsmessige bruk, gir prosessen noe gode «topper» som setter seg i kroppen.

Det som har vært noe av det mest interessante ved å forske blant de yngste barna, er å studere deres kommunikasjon med omverdenen. For å få innblikk i deres livsverden var det nødvendig at jeg måtte lete etter andre uttrykk enn verbalt talte ord. Gjennom å studere barnas blikk, ansiktsuttrykk og kroppslige handlinger og gester var det mulig å få innblikk i deres unike hverdag som utspiller seg innenfor barnehagens kontekst.

For at denne oppgaven ble til det den ble til, har jeg flere å takke for. Først og fremst fortjener forskningsbarnehagen en stor takk, som jeg har opplevd som genuint interesserte i prosjektet fra dag én og som tok imot meg med åpne armer. Tusen takk til alle de ni barna og barnas foreldre for at jeg fikk muligheten til å observere dem. Tusen takk til de tre ansatte som ga meg mulighet til å observere og intervju dem. Uten dere alle, hadde ikke prosjektet blitt til det det ble til.

Jeg vil også takke min veileder, førsteamanuensis Monica Seland ved DMMH, for gode, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til medstudent Kristin for oppmuntring og ros da det trengtes. Takk til korrekturleserne og støttespillerne mor og far. En takk til nære venninner, ingen nevnt – ingen glemt, for at dere er dem dere er. En spesiell takk til tålmodige Kjetil som har vært der gjennom hele denne prosessen.

Trondheim, juni 2015

Gro Lillian Orre

Sammendrag

Målet for denne masteroppgaven er å undersøke de yngste barnas subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen, hvor barna er studiens primære forskningsdeltakere. Problemstillingen er: **I hvilke situasjoner gir de yngste barna i barnehagen tydelig uttrykk for subjektiv trivsel?** Ved å lytte til de yngste barnas stemmer er det mulig å få en forståelse av innholdet i fenomenet trivsel og i hvilke situasjoner barna tydelig uttrykker subjektiv trivsel.

For å besvare problemstillingen bruker jeg et kvalitativt forskningsdesign, nærmere bestemt et mikro-etnografisk feltarbeid, hvor jeg plasserer meg innenfor det konstruktivistiske paradigme. Forskningsprosessen har både en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, hvor data er samlet inn på to måter. Jeg har foretatt ikke-deltakende observasjoner av ni ett- og toåringer på én småbarnsavdeling i tre uker, som utgjør det primære datamaterialet. I etterkant av observasjonene gjennomførte jeg ett fokusgruppeintervju med de tre ansatte fra avdelingen, som utgjør det sekundære datamaterialet. Intervjuet ble utført som et ledd i å utdype og utfylle feltnotatene relatert til de yngste barnas opplevelser av subjektiv trivsel.

Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i teori og forskning relatert til subjektiv trivsel, og tre emner som omhandler kroppslig lek, humor og glede, og spenning. Teoretiseringen av emnene viser til filosofiske tanker blant annet influert av Merleau-Ponty og Buytendjik.

Ved en induktiv analyse av observasjonene fant jeg tre kategorier som utkrystalliserte seg når det gjaldt situasjoner barna tydelig uttrykte subjektiv trivsel i. Barna uttrykte subjektiv trivsel i situasjoner hvor de inngikk i kroppslig lek alene eller med andre barn, i situasjoner hvor to eller flere barn skapte humor sammen og i situasjoner hvor barn brøt lekent med de ansattes regler, enten alene eller sammen med andre barn. Med utgangspunkt i de ansattes tanker og meninger fra intervjuet, har jeg smeltet deres uttalelser sammen med de øvrige kategoriene.

Studien konkluderer med at barna viser tydelige uttrykk for subjektiv trivsel i situasjoner som først og fremst er indrestyrte og frivillige lekaktiviteter initiert av barna selv. Disse situasjonene er ikke rettet mot formelle, planlagte og voksenstyrte aktiviteter. Situasjonene er heller ikke fast strukturert og orientert mot å nå konkrete pedagogiske mål. Situasjonene barna gir tydelig uttrykk for trivsel i, er i denne studien forankret i uformelle, spontane og frie lekaktiviteter. Situasjonene har en løs struktur og bygger på barnas premisser. Situasjonene har videre et eller flere spenningsmomenter forbundet til seg, som virker til å gi barnet/barna en

gledesfylt og/eller humoristisk opplevelse. Samtidig gjentar gjerne barna de lekne handlingene eller bevegelsene de gjør om igjen og om igjen, som opprettholder gleden og/eller humoren som uttrykkes i situasjonen. Et sosial aspekt, i form av et gruppefellesskap eller en gruppeglede, gjør seg dessuten ofte synlig i de situasjonene to eller flere barn er sammen og uttrykker tydelige at de trives. Samtidig viser barn, særlig i sin kroppslige lek, at de tydelig kan oppleve trivsel alene. Barns kroppslige lek, humorskaping og lekne regelbrudd fører gjerne med seg en smitteeffekt mellom barna, som kan utvikle seg videre til å bli et slikt fellesskap og understreker den forlokkende kraften andre barn har på hverandre og hverandres subjektive trivsel. De tre situasjonene som det vises til her, illustrerer at barnas subjektive trivsel står i nær relasjon til deres opplevelser av kroppslig lek, glede, humor og leken opposisjon. Personalet får i denne studien en noe avventende og tilbakeholden rolle i de situasjonene barna ga tydelig uttrykk for at de trivdes i, uten at det betyr at de er mindre viktige for barna og deres opplevelser av trivsel av den grunn. Personalet spiller en nødvendig rolle i møte med barnas lekne opposisjon.

Summary

The aim of this study is to explore the youngest children's subjective well-being in kindergarten, where the children are the study's primary participants. This issue is: **In which situations give the youngest children in kindergarten clear expression of subjective well-being?** By listening to the youngest children's voices it's possible to gain an understanding of the nature of the phenomenon well-being and in which situations children clearly express subjective well-being in kindergarten.

The study has a qualitative research design, namely a micro-ethnographic fieldwork, where the study is placed within the constructivist paradigm. The research process has both a hermeneutic and phenomenological approach, where data have been collected in two ways. I collected data through non-participating observations of nine one- and two year old children for three weeks, which constitute the primary data. After the observations I conducted one focus group interview with the three employees from the this kindergarten department, which are used as secondary, complementary data. The interview aim was to deepen and complement the fieldnotes related to the youngest children's well-being.

The theoretical foundation is based on theories and research on subjective well-being amongst children, and three topics that deal with bodily play, humor and joy and excitement/thrill. The theorizing of the topics refer to philosophical thoughts partly influenced by Merleau-Ponty and Buytendijk.

By an inductive analysis of the observations I created three categories for subjective well-being. The children expressed clearly subjective well-being in situations where they engaged in bodily play alone or with other children, in situations where two or more children created humor together and in situations where the children playfully broke the staff's rules, either alone or with other children. The employee's thoughts and opinions are interwoven into my discussions of the three categories.

The study concludes that children show clear expression of subjective well-being in situations that are primarily self-elected and voluntary play activities initiated by the children themselves. These situations are not formal and planned activities managed by adults, oriented towards achieving specific educational goals with a defined structure. Situations children give clear expression of satisfaction is in this study based on informal, spontaneous and free playful activities that builds on children's terms and a loose structure. The situations have also a excitement or thrill connected to it, which seems to give the child/children a joyful and/or

humorous experience. The children often repeat their actions or movements, which maintains the joy and/or humor they expressed in the situation. A social aspect, like a group of community or group joy, makes itself also often visible in those situations two or more children are together and express clear signs that they thrive. But children can also, especially in their bodily play, clearly experience well-being alone. The children's bodily play, humor creation and playful opposition often leads to a contagion effect among children, which can evolve to become such a community. This highlights the alluring power that children have on each other and on their subjective well-being. The three situations illustrate therefore that children's subjective well-being are closely related to their experience of bodily play, joy, humor and playful opposition. The staff gets a more expectantly role in this study, but it doesn't mean that they are less important for the children. The staff are positioned as adults authorities meeting the children's playful opposition.

Innholdsfortegnelse

Forord	s. iii
Sammendrag	s. v
Summary	s. vii
1. INNLEDNING	s. 1
Aktualisering	s. 1
Endringer i forståelse av barn og barndom	s. 2
Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	s. 3
Trivselsbegrepet	s. 5
Tidligere forskning	s. 7
<i>Ulike tradisjoner innen trivselsforskning</i>	s. 7
<i>Nyere forskning på barn og trivsel</i>	s. 8
Oppgavens oppbygning og innhold	s. 10
2. TEORETISK FORANKRING	s. 11
1. Barns kroppslige lek	s. 11
<i>Kropp</i>	s. 12
<i>Lek</i>	s. 14
<i>Toddlerstil og «vi»</i>	s. 15
2. Glede og humor	s. 16
3. Spenning	s. 18
<i>Risikofylt lek og «flyt»</i>	s. 18
<i>Barns lekne opposisjon</i>	s. 19
3. METODE	s. 20
Kvalitativt forskningsdesign	s. 20
<i>Mikroetnografisk feltarbeid</i>	s. 21
<i>Fenomenologisk forståelsesramme</i>	s. 22
<i>Forforståelse og hermeneutikken</i>	s. 23
Innsamling av datamaterialet	s. 25
<i>Utvalget</i>	s. 25
<i>Observasjon og feltnotater</i>	s. 25

<i>Fokusgruppeintervju og transkripsjon</i>	s. 28
Analyseprosessen	s. 29
Kvalitet i kvalitativ forskning	s. 31
<i>Gyldighet</i>	s. 31
<i>Pålitelighet</i>	s. 32
<i>Overførbarhet</i>	s. 32
Etiske betraktninger	s. 33
<i>Informert og fritt samtykke</i>	s. 33
<i>Konfidensialitet, konsesjon og meldeplikt</i>	s. 35
<i>Barn som forskningsdeltaker</i>	s. 35
4. TEORETISK OG EMPIRISK DRØFTING	s. 37
TEMA 1: Barns kroppslige lek	s. 37
<i>SITUASJON 1: «Gå planken og hopp i havet»</i>	s. 37
<i>SITUASJON 2: «Morsomt»</i>	s. 40
<i>SITUASJON 3: Løping i korridoren</i>	s. 41
<i>Hvordan kan barnas kroppslige lek forstås i situasjon 2 og 3?</i>	s. 42
<i>Felles drøfting av barns kroppslige lek</i>	s. 44
TEMA 2: Barns humorskaping	s. 45
<i>SITUASJON 1: Tuttekoppen</i>	s. 45
<i>SITUASJON 2: Skorpen</i>	s. 46
<i>SITUASJON 3: Hoderistingens smitteeffekt</i>	s. 48
<i>Hvordan kan barns humorskaping forstås?</i>	s. 49
TEMA 3: Barns lekne regelbrudd	s. 51
<i>SITUASJON 1: Å sette seg til bords</i>	s. 52
<i>SITUASJON 2: Klatring i vinduet</i>	s. 53
<i>SITUASJON 3: Å skyve bingen</i>	s. 54
<i>Hvordan kan barns lekne regelbrudd forstås?</i>	s. 55
5. AVSLUTNING	s. 58
Konklusjon	s. 58
Veien videre	s. 60

Referanseliste	s. 61
Vedlegg	s. 66
Vedlegg 1: Godkjenning av NSD	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsbarnehagen	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forelderen – norsk	
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forelderen – engelsk	
Vedlegg 5: Intervjuguide	

1. INNLEDNING

Aktualisering

I dag er norske barnehager en del av det første frivillige steget i utdanningsløpet (Meld. St. 24, 2013), hvor flere og flere barn i førskolepliktig alder tilbringer store deler av sin barndom. Statistisk sentralbyrå (2015) melder at rett over 90 prosent av alle barn i alderen ett til fem år går i norske barnehager i dag, hvor 80 prosent av alle landets barn i alderen ett til to år er representerte. Dette fordrer et stort ansvar for barnehageansatte om å skape gode barnehager av høy kvalitet for alle barn. Bjørnstad & Samuelsson (2012) skriver at forskning i dag viser at det er positivt for barn å gå i barnehagen, men at det er avhengig av god barnehagekvalitet. Bratterud, Sandseter & Seland (2012) peker på at det beste og mest ønskelige målet for god barnehagekvalitet er nok at alle barn trives godt i barnehagen.

Regjeringer rundt om i verden anerkjenner betydningen av å måle og vurdere befolkningens trivsel, fordi det anses som en viktig indikator for samfunnets framgang (Huppert & So, 2013). Ved at regjeringer forstår hva som gjør at samfunnsborgerne trives og hvordan de kan legge til rette for at de (fortsatt) skal trives, kan maksimere den menneskelige kapitalen og den økonomiske betydningen det har for samfunnet (Lippman, Moore & McIntosh, 2011).

Mashford-Scott, Church & Tayler (2012) framhever at det er økende interesse for barns trivsel, ikke bare innen utdanning slik som barnehage og skole, men også i økonomiske og sosiale termer og hvordan det gagnar barns mentale helse. Ben-Arieh (2000) hevder at selv om det fører med seg høye økonomiske utgifter å måle og undersøke barns trivsel, er det lønnsomt i et lengre perspektiv. Å ha gode indikatorer på barns trivsel er viktig for å kunne undersøke og evaluere suksess eller svikt gjennom politiske tiltak. Disse indikatorene er essensielle for å kunne forbedre barns livsstandard når og hvor det er nødvendig (ibid.).

En melding til Stortinget om framtidens barnehage vektlegger at norske barnehager skal være en god barndomsarena, hvor tilretteleggingen av det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen er helt avgjørende for hvordan barna trives og utvikler seg (Meld. St. 24, 2013). En forskningsrapport gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet viser likevel at nær 10 prosent av barna ikke trives så godt i barnehagen og at mange barn synes det bare er «sånn passe» å være i barnehagen (Bratterud et al., 2012). Rapporten bygger på en gjennomført undersøkelse av barn, foreldre og ansattes opplevelser av medvirkning og trivsel i barnehagen, og hvordan dette eventuelt henger sammen med ulike forståelser av barnehagens kvalitet. Det som også er interessant i denne rapporten er at foreldre og ansatte har en mer positiv vurdering

av barns trivsel i barnehagen enn barna har selv (ibid., 2012). Dette viser hvor viktig det er at barns stemmer er representerte i kvalitetsdebatten, ettersom det er de som er de primære brukerne av barnehagen (Eide & Winger, 2003).

Endringer i forståelse av barn og barndom

Samfunn og kulturer har opp gjennom tiden hatt ulike forståelser av hva et barn er og hva barndom er. Hvilke posisjoner barn tilskrives og hvordan barndom former og formes, er sosiale, kulturelle og politiske konstruksjoner som igjen er knyttet til sin bestemte tid og sitt bestemte sted (James, 2007; Korsvold, 2008; Smith, 2002).

I løpet av de siste 30-40 årene har det skjedd et skifte i hvordan en betrakter barn og barndom i den vestlige verden. I 1950- og 1960-årene ble barn nærmest sett på som asosiale og passive, og innen utviklingspsykologien lå fokuset lenge på en individorientering og hvordan barn skulle utvikle seg til å bli voksne. Blikket var ofte rettet mot hva barn manglet og hva barn trengte for å bli framtidige, kompetente voksne. Barndommen ble redusert til en ventefase, hvor barn ble betraktet som «human becoming» (James, Jenks & Prout, 1998; Korsvold, 2008).

På 1980-tallet tok den nye sosiale barndomsforskningen til ordet for en mer sosial, historisk og kulturell forståelse av barn og barndom (Korsvold, 2008). Barn ble forstått som sosialt og kompetent fra fødselen av, med sine egne behov og rettigheter. Barn ble sett på som «human being», hvor de var aktive medskapere av sitt eget liv og sin egen barndom. Deres levde liv ble anerkjent som verdifulle her og nå, som fullverdige og likeverdige deltakere i samfunnet på lik linje med voksne. Denne endringen i synet på barn og barndom kalles gjerne for «det nye barndomsparadigme» (James et al., 1998).

FNs konvensjon om barns rettigheter av 1989, som ble ratifisert av Norge i 1991 og lovfestet i 2003, må ses i lys av dette skiftet av syn på barn (Korsvold, 2008). Barnekonvensjonen satte fokus på at barn har verdifulle synspunkter og meninger som fortjener å bli hørt og bli tatt på alvor (Darbyshire, Schiller & MacDougall, 2005). Innen samfunns- og kulturforskning innebar dette å sette barn i fokus ved å posisjonere dem og bruke dem som deltakende subjekter i forskning (Korsvold, 2008). Forskning ble etterhvert mer opptatt av å forstå hvordan barn levde livet sitt her og nå og hva som var viktig i deres hverdagsliv, framfor å forstå barndommen som en forberedelse til voksenlivet (Mason & Danby, 2011).

I dag er det vanlig å betrakte barn som både becoming og being, snarer enn enten eller. Barn som being og becoming blir forstått som mennesker som har en fortid, en nåtid og en framtid. Alle mennesker, både barn og voksne, er becoming og being, hvor nåtiden og framtiden

samhandler med hverandre. Alle mennesker er avhengig «å være» og «bli» og er mer eller mindre kompetente ut livet. Noen ganger kan det likevel være mer nødvendig å være orientert mot nåtiden enn framtiden, og omvendt (Uprichard, 2008). Så selv om barnehagen også er en arena for mestring og kvalifisering til framtidssamfunnet (Korsvold, 2008), hvor barna forstås som becoming, er denne studiens primære mål å søke forståelse for de yngste barnas subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen her og nå, hvor jeg oppfatter barna som being.

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I denne studien er temaet knyttet til å lytte til de yngste barnas stemmer og perspektiver for å bedre forstå deres subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen her og nå. Problemstillingen er derfor formulert slik: **I hvilke situasjoner gir de yngste barna i barnehagen tydelig uttrykk for subjektiv trivsel?** Målet er å få en forståelse av innholdet i fenomenet trivsel og i hvilke situasjoner de yngste barna i barnehagen tydelige uttrykker subjektiv trivsel.

Forskning blant de yngste barna er et under-forsket område, selv om det er økende (Greve & Solheim, 2010). Derfor trengs det flere både større og mindre kvalitative studier (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010). Den raske og omfattende utviklingen, som har vært og fortsatt til dels er, i forhold til at flere og flere barn i alder 1 til 2 år begynner i barnehagen, har ikke stått i takt med forskningen på feltet (Greve & Solheim, 2010). Denne endringsprosessen krever derfor mer forskningsbasert kunnskap om dagliglivet i barnehagen (Eide et al., 2010), som igjen kan skape økt refleksjon og bevissthet knyttet til barnehagens praksis (Greve & Solheim, 2010). Hensikten med mastergradsprosjektet er å bidra til mer forskningsbasert kunnskap som kan si noe om hvordan barnehagen kan tilrettelegge for de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen, knyttet til deres subjektive opplevelser av trivsel. Ettersom et stort antall av landets ett- og toåringer går i dag i barnehagen, kan forskningen ha en samfunnsmessig nytteverdi.

Barns perspektiver glimrer likevel med sitt fravær innen stor deler av forskningen som handler om deres trivsel. De yngste barna blir oftere ekskludert fra forskning enn eldre barn, fordi de blir sett på som for unge til å kunne forstå og uttrykke egne synspunkter som har med sider ved deres levde liv å gjøre (Mashford-Scott et al., 2012). Flere forskere poengterer det som essensielt å ha en barnesentrert tilnærming til barns trivsel i barnehagen for å få vite noe om deres subjektive opplevelser av trivsel knyttet til deres hverdagsliv i barnehagen (Bratterud et al., 2012; Clark & Statham, 2005; Fattore, Mason & Watson, 2007, 2009; Mashford-Scott et al., 2012; Seland, Sandseter & Bratterud, 2015; Thoilliez, 2011), og for å vite noe om hva barn

anser som viktig for å kunne ha et bra liv (Ben-Arieh, 2005; Crivello, Camfield & Woodhead, 2008). Jørgensen (2000) konstaterer at barn vet best på de områder som handler om følelser i tilknytning til hvordan de selv har det. Ved å inkludere barns egne perspektiver på trivsel, kan barnehagen lettere legge til rette for at omsorgs- og læringsmiljøet i barnehagen skal fremme trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd hos barna, slik Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver poengterer (KD, 2011).

Barns trivsel og velvære blir sett på som sentralt i deres rett til å leve et godt liv. Ved å skaffe til veie mer empirisk forskning om hva som gjør at barn trives, kan øke deres opplevelse av livskvalitet (Mashford-Scott et al., 2012). Å ta barns perspektiver i denne forsknings-sammenhengen her har også til hensikt å vise hvordan personalet i barnehagen kan agere til barnas beste for å fremme god trivsel (Korsvold, 2008). I FNs barnekonvensjon, artikkel 3 (1989), legges det vekt på at alle handlinger som berører barnet, skal være til barnets beste. Videre står det at barnet skal sikres beskyttelse og omsorg som er nødvendig for dets trivsel. Samtidig vil jeg hevde at det er av vesentlig betydning å inkludere barns egne synspunkter og perspektiver om aspekter som omhandler deres hverdagsliv, for igjen å kunne si noe om hva som skaper trivsel for barna i barnehagen og hva som er til deres beste. Ben-Arieh (2005) peker på at den beste kilden til å få informasjon om barns daglige aktiviteter og hverdagsliv ligger i barna selv. Men for å få best mulig innsikt om trivsel, krever det også å studere tilstanden og beskrive barna som opplever trivsel her og nå, slik som Huppert & So (2013) understreker.

Hovedmålet med denne studien er hele tiden å få tak på barnas subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen. Ved å lytte til de yngste barnas stemmer kan jeg å bringe deres perspektiver fram i offentlighetens rom. Dette er likevel ikke et autentisk eller et endelig barneperspektiv. Barns perspektiver er multiple og foranderlige, så vel som sosialt, kulturelt, historisk og biologisk kontekstualisert (Warming, 2005). Barnas perspektiver over deres egne liv og opplevelser er mangfoldige. Barna uttrykker seg individuelt med utgangspunkt i sine unike og ulike opplevelser og synspunkter, samtidig som de er en del av et fellesskap som er skapt og skapes gjensidig i sin sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske tid og kontekst, som igjen betegner deres konstruerte barndom (James, 2007; Korsvold, 2008). Derfor vil det ikke være mulig å avsløre barns perspektiv som autentisk, men det vil heller være en måte å gjengi hvordan barnas perspektiver *kan* være. Barnas opplevelser og meninger er heller ikke stabile størrelser, men endres over tid i den konteksten det opptrer i. Hensikten vil derfor være å søke og oppdage ulike situasjoner som er mer gjennomgående for barnas trivsel i den forskningskonteksten det oppstår i (Warming, 2005). Ulempen er at det kan gå på bekostning

av barns individuelle perspektiver som omhandler deres subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen (Fattore, et al., 2009).

Moss, Clark & Kjørholt (2005) framhever det å lytte til barna som helt fundamentalt for å få en forståelse av barnas opplevelser. Det krever å ta i bruk alle sansene en har, slik som berøring, lukt, smak, følelsene og blikket. Det krever å være åpen for barna og lytte til hva de har å fortelle gjennom sine måter å kommunisere på i den konteksten det kommuniseres i. Det innebærer for meg å lytte til barnas mange språk, koder og symboler de bruker for å uttrykke seg (Rinaldi, 2005), å være åpen for mangfoldige ytringer og et genuint ønske om å ta barnas stemmer på alvor (Eide et al., 2010). FNs barnekonvensjon legger vekt på at alle barn har rett til å gi uttrykk for deres meninger i alt som vedrører dem og at deres mening skal tillegges vekt. Derfor er det et etisk anliggende at de yngste barnas stemmer blir hørt, uansett uttrykksmåte (Eide & Winger, 2003). Barns rett til å bli hørt må ses i relasjon til deres rett til å uttrykke seg på sine premisser om sider ved deres levde liv i forskning (Christensen & James, 2008), som også er grunnen til at jeg har valgt observasjon som den primære datainnsamlingsstrategien.

Trivselsbegrepet

Trivsel har oppstått som et personlig mål eller ideal i livet i løpet av de siste 25 årene. Trivsel oppfattes som en personlig kvalitet ved sin egen tilværelse som alle har krav på (Koch, 2012).

Trivselsbegrepet er et abstrakt, flertydig og multi-dimensjonalt fenomen. Det eksisterer flere vage og varierte forståelser av hva trivsel innebærer, hvordan det skal defineres, støttes, evalueres og fortolkes (Koch, 2012; Mashford-Scott et al., 2012). Samtidig er det kanskje ikke så rart heller. Trivsel er et allment kjent og brukt begrep, slik jeg ser det. De fleste mennesker kjenner og har erfaring med trivsel og vil ha sine meninger om hva trivsel er for dem selv (ibid.). Derfor er det utfordrende å kunne gi en heldekkende og fullstendig definisjon av et komplekst og mangfoldig begrep som trivsel, fordi det oppleves subjektivt og kan oppfattes forskjellig fra menneske til menneske (Mashford-Scott et al., 2012).

I tillegg blir begrepet forklart med forskjellige fokus innen ulike fagdisipliner. Likevel kan en skille grovt mellom to tradisjoner å forstå trivselsbegrepet innen faglitteraturen. Den ene tradisjonen, kalt den eudaimonistiske tradisjonen, innebærer innslag av objektive elementer og har et utviklingsorientert fokus på ferdigheter og atferd som muliggjør trivsel, slik som definisjoner som omfatter sosial og emosjonell kompetanse (Mashford-Scott et al., 2012). Denne tradisjonen forholder seg til menneskets potensial, vekst og utvikling (Koch, 2012) og handler om å se barn som *becoming* og barns trivsel som *well-becoming* i et fremtidsorientert

perspektiv (Fattore et al., 2007). Ryff (1989) har utarbeidet seks dimensjoner hun mente kunne gi en mer objektiv og detaljert beskrivelse av de utfordringene mennesker opplever i deres søken etter å fungere positivt. Selv-aksept, positive relasjoner til andre mennesker, personlig vekst, autonomi, mening med livet og menneskets mulighet til å skape et miljø som gagnar ens egen mentale helse, anså Ryff (1989) til å gi en dekkende beskrivelse av trivsel og ga mennesker mulighet til å gi en positiv evaluering av seg selv og sitt eget liv.

Den andre tradisjonen, kalt den hedonistiske tradisjonen, legger vekt på en iboende følelse eller tilstand av velvære, og handler om en subjektive opplevelser av trivsel (Mashford-Scott et al., 2012). Hedonismen er av den overbevisning at vellyst og glede er det mest vesentlige i menneskets liv (Koch, 2012), og handler om en opplevelse av at livet er godt å leve (Huppert & So, 2013). Innen denne tradisjonen må mennesket selv evaluere sin subjektive trivsel for å si noe om i hvilken grad en opplever en følelse av velvære her og nå. Et menneskets subjektive trivsel handler om å oppleve høy grad av positive følelser, lav grad av negative følelser og høy grad av tilfredshet med livet sitt (Deci & Ryan, 2006).

Subjektiv trivsel handler om en indre tilstand av glede, fornøydhhet og harmoni. Dette er en følelse av opplevelse som ikke nødvendigvis er synlig. Disse følelsene kan likevel vise seg som ytre, observerbare trekk, som for eksempel gjennom smil, latter, blikk, gester, kroppslige handlinger og verbale ytringer (Fattore et al., 2009). Det betyr likevel ikke at mennesker som smiler og ler mistrives, akkurat som å smile og le ikke trenger å bety at et menneske trives. Hva mennesker viser utad, trenger ikke alltid samsvare med de indre emosjonene. Trivsel, som et subjektivt, verdiladet, personlig og dynamisk fenomen, vil dessuten kunne variere fra menneske til menneske, fra dag til dag og fra øyeblikk til øyeblikk. Det vil også være avhengig av kontekstuelle forhold, samt den sosiale, kulturelle og historiske tiden menneskene lever i, og vil derfor kunne endres underveis. Dermed vil begrepet trivsel forstås på multiple og varierte måter (Mashford-Scott et al., 2012). Fattore et al. (2009) viser at trivselsbegrepet dessuten inneholder negative, så vel som positive dimensjoner. Negative følelser, sammen med positive følelser, utgjør en samlet forståelse av menneskets subjektive trivsel. Denne måten å forstå trivselsbegrepet på er holistisk forankret, hvor den helhetlige trivselen utgjør mer enn de enkelte delene eller de ulike følelsene knyttet til bestemte opplevelser/situasjoner (ibid.).

Subjektiv trivsel og lykke eller glede blir ofte brukt om hverandre, som også gjelder for denne studien. Å maksimere den subjektive trivselen til et menneske, handler om å maksimere følelsen av lykke eller glede (Deci & Ryan, 2006). Subjektiv trivsel blir gjerne knyttet til hva som gjør et menneske lykkelig (Thoilliez, 2011). Denne subjektive opplevelsen av trivsel kan knyttes til graden av glede eller lykke som et menneske føler her og nå, men den kan også

knyttet til en langvarig evaluering av ens liv i relasjon til de sosiale omgivelsene en ferdes i (Diener, 1984), jamfør den eudaimonistiske tradisjonen.

Hvilket perspektiv og fokus en tillegger barns subjektive opplevelser av trivsel vil være avgjørende for hvordan en måler og fremmer trivsel i barnehage (Mashford-Scott et al., 2012). I denne studien er den hedonistiske forståelsen av trivselsbegrepet som er i hovedfokus. Det muliggjør en forståelse av barnas subjektive opplevelser av trivsel og kan gi innblikk i hva som oppleves som meningsfylt for de yngste barnas daglige liv i barnehagen, slik jeg ser det.

Tidligere forskning

Mye forskning som involverer barn har tidligere handlet i større grad *om* barn i stedet for *med* barn (Clark & Statham, 2005). Barn har gjerne blitt behandlet som passive objekter for voksnes forskning (Ben-Arieh, 2005). Få studier har tatt i betraktning de yngste barnas synspunkter og opplevelser av deres livsverden, hvor barna ses på som eksperter på eget liv. Å forske med barn fordrer å involvere barn som deltakere med egne rettigheter som har meninger og erfaringer som har verdi i seg selv (Neill, 2005).

Bjørnestad & Samuelsson (2012) viser gjennom en oversikt over barnehageforskning rundt barna i alderen 0–3 år at det er flere og flere studier i de nordiske landene som bruker barn som deltakere. Forskningsoversikten viser videre at forskningsmengden blant de yngste barna i barnehagen øker, og er blitt styrket spesielt de siste fem årene fram til 2011. Rapporten konkluderer med at en i dag vet tilstrekkelig mye for å tilrettelegge en barnehage for de aller yngste som er av god kvalitet, men at det fortsatt er et felt som trenger mer forskning (ibid.).

Jeg vil videre vise kort til to tradisjoner innen trivselsforskning. Jeg avslutter med å vise til nyere forskning om barn og trivsel, med hovedvekt på barn i alderen ett til tre år.

Ulike tradisjoner innen trivselsforskning

Ben-Arieh (2000) og Fattore et al., (2007) viser hvordan forskning i forhold til barns trivsel har endret seg fra å handle om overlevelse og basale behov, til å handle om barns velvære og subjektive trivsel. Samtidig legger også forskning i dag mer vekt på positive indikatorer framfor negative indikatorer når barns trivsel skal måles og undersøkes. Dette betegner et skifte fra tradisjonelle til nye måter å undersøke og vurdere barns trivsel på (ibid.).

Forskning har videre endret fokus til å handle i større grad om *well-being* framfor *well-becoming*, hvor trivsel tidligere handlet om å forberede barn på å bli produktive voksne til å gjelde barns liv her og nå (ibid.). Forskning på barns trivsel har også tidligere handlet i større grad om å fremme visse ferdigheter og akademiske nivå, og forebygge slik som

ungdomskriminalitet, narkotika- og alkoholmisbruk i voksen alder. Samtidig ble barn ofte sett på som løsrevet fra sin sosiale og økonomiske kontekst de levde i (Fattore et al., 2007).

I dag er forskning mer opptatt av barns livskvalitet her og nå, framfor at barn skal bli framtidige glade og produktive voksne (Fattore et al., 2009). Selv om glade barn i nåtiden kan øke sjansen for å utvikle seg til å bli glade voksne i framtiden, er det likevel barns subjektive opplevelser av trivsel her og nå som er av primær interesse (Fattore et al., 2007).

Fattore et al. (2009) peker på at det er lite kjennskap til hva barn og unge identifiserer som trivsel og hvilke faktorer som påvirker deres opplevelser av trivsel. Voksne mennesker, slik som foreldre og/eller lærer, har ofte uttalt seg på barns vegne om hva som er viktig for deres trivsel, i stedet for å søke barnas egne perspektiver (Fattore et al., 2007; Neill, 2005). Det ligger en uuttalt forståelse av at det er voksne som har ekspertkunnskapen om hva barn trenger for å trives (Mashford-Scott et al., 2012).

Barns perspektiver på deres trivsel er komplekse og mangfoldige, og derfor er det også nødvendig å verdsette deres erfaringer og opplevelser. Det er sannsynlig at voksne og barn vil definere trivsel forskjellig på bakgrunn av faktorer som tid og generasjon, noe forskning bekrefter (Bratterud et al., 2012; Sixsmith, Gabhainn, Fleming, & O'Higgins, 2007). Det er viktig at forskere erkjenne og anerkjenne barn som viktige kilder til autorativ kunnskap om sin egen verden. Barn er aktive agenter som former og tolker denne verden, konstruerer mening og hensikt på, like mye som voksne gjør (Fattore et al., 2009).

Nyere forskning på barn og trivsel

I dette forskningsprosjektet er det barns perspektiver på deres subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen som er fokus, hvor barna blir sett på som meningsbærende og meningsskapende aktører (Eide & Winger, 2003). Videre vil jeg presentere forskning som følger denne retningen.

I forhold til de yngste barna og deres trivsel i barnehagen er det relevant å ta et blikk på en forskningsstudie utført av Seland et al. (2015) hvor de søker de yngste barnas subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen. Studien bygger på fenomenologiske observasjoner av barn i alderen ett til tre år og er en forlengelse av forskningsrapporten som det ble henvist til innledningsvis av Bratterud et al. (2012). De skriver at målet for studien var å lytte til barnas stemmer og undersøke hvilke situasjoner og sammenhenger de yngste barna i barnehagen opplever trivsel i. Det innsamlede datamaterialet ble kategorisert i to deler. Den ene kategorien handlet om barn som var i sosial interaksjon med andre barn eller voksne, mens den andre kategorien handlet om barn som lekte og utforsket på egenhånd.

Studien framhever at barna viste tydelige tegn for trivsel når de inngikk i samspill med personalet som var tuftet på nærhet, responsivitet, sensitivitet og varme. Barna kunne videre oppleve tydelig trivsel i fellesskap. Det forutsatte at personalet klarte å skape en fellesskapsfølelse ved å inkludere de barna som var tilstede og lese de mange signalene barna sendte, og gi respons tilbake på en sensitiv og omsorgsfull måte. Barna uttrykte videre tydelig trivsel ved å delta i gjensidig lek med andre barn, hvor barna blant annet bekreftet og gjenkjente hverandre gjennom imitasjon (Seland et al., 2015).

Når barn utforsket og lekte alene uttrykte ikke barna nødvendigvis tydelige tegn for lykke eller glede. Samtidig ble barnas fokuserte blick og kropp mot en spesifikk gjenstand eller oppgave, nøytrale ansiktsuttrykk og avslappede kroppsbevegelser, tolket som tegn for at barna trivdes. Barna viste dessuten tegn på dyp konsentrasjon og ble ikke forstyrret av andre aktiviteter i nærheten. I disse situasjonene hadde barna tid og mulighet til å undersøke omgivelsene alene på deres egne premisser (ibid.).

Et annet forskningsarbeid utført av Pinazza (2012), gjort i en portugisisk småbarnsavdeling blant barn fra 0-3 år, viser at de yngste barnas trivsel er avhengig av det pedagogiske miljøet. Det pedagogiske miljøet skapes dynamisk ved at personalet inngår i interaksjon med barna tuftet på sensitivitet, og stimulerer barna til handlinger som fremmer deres autonomi. Studien viser betydningen av at personalet har vilje til å tone seg inn på barnas fokus og skape et intersubjektivt rom med dem (ibid.).

Kallila (2011) har gjennomført en intervensjonsstudie i finske barnehager som hadde som mål å forbedre trivselen til barn under tre år. Resultatene fra studien viser at det er nødvendig med intense og nærgående observasjoner av de yngste barna for å ta barnas perspektiver. Observasjonene kan igjen hjelpe de ansatte i barnehagen til å respondere sensitivt på barnas grunnleggende behov, samtidig som de ansatte må finne en ideell balanse mellom voksenstyrte aktiviteter og barnas behov for autonomi. Dette er likevel ingen enkel oppgave for de ansatte å måtte evaluere gang på gang hva det enkelte barnet har behov for, samtidig som de må ha hele barnegruppen i minne (ibid.).

Utover dette finnes det relativt lite forskning som tar for seg de yngste barnas perspektiver på trivsel, der barna har blitt brukt som deltakere. Samtidig finnes det mer forskning om eldre barn og deres perspektiver på trivsel (Seland et al., 2015). En relevant studie å vise til i den forbindelse er utført av Fattore et al. (2009). De har blant annet gjennomført ulike typer kvalitative intervju med barn i alder 8-15 år for å undersøke barns forståelse av hva som bidrar til deres trivsel. Forskingen konkluderer med at barnas trivsel er fundamentalt avhengig av deres relasjoner og følelser til andre mennesker som de opplever som signifikante.

Agentskap og kontroll over eget liv, å kunne ta egne valg og ha innflytelse på hverdagssituasjoner var også av betydning for deres trivsel. Det samme gjelder at barna opplever trygghet og sikkerhet, og først og fremst emosjonell trygghet som varme, tilfredsstillende og tillitsfulle relasjoner. Dette kan igjen bidra til positiv følelse av seg selv. Positiv selvfølelse knyttes til det å føle seg ok, oppleve positiv bekreftelse på seg selv og en følelse av tilhørighet. Barnas trivsel er avhengig av at de opplever alle eller én av disse tre komponentene, som positiv selvfølelse, agentskap og trygghet, i sine relasjoner til andre mennesker som de anser som signifikante (ibid.).

Thoilliez (2011) har i sin forskning brukt begrepet glede i betydning subjektiv trivsel. Hun har intervjuet skolebarn i 6-12 årsalderen for å lære noe om hva som gjør barn glade eller lei seg, hvordan de opplever glede eller tristhet, og hvordan denne informasjonen kan brukes i skolen. Thoilliez (2011) konkluderer med at barna har en klar forståelse av at lykke ligger i menneskelige relasjoner. Barna opplever glede med andre og fra andre mennesker. Glede er derfor ikke en ren subjektiv opplevelse, men skapes i et intersubjektivt rom (ibid.).

Koch (2012) bruker også terminologien glede i betydning subjektiv trivsel i sin avhandling. Hun viser at danske fire-femåringers perspektiver på glede i barnehagen, fører til en beskrivelse av trivsel som noe som skjer mellom barna. Csikszentmihayli & Hunter (2003) peker i sin forskning på at skolelever opplever lavest grad av glede eller lykke når de er alene, mens de opplever høyest grad av glede eller lykke når de er sammen med venner.

Kort oppsummert viser forskning som er gjort blant barn og på deres trivsel i pedagogiske institusjoner, at barnas trivsel er i høy grad et intersubjektivt fenomen. Barnas trivsel er avhengig av gode relasjoner til andre barn og voksne de har rundt seg. Samtidig peker forskning på at barn som får mulighet til å leke og utforske på egenhånd og på egne premisser, også kan vise tegn til trivsel. På den måten framstår barns subjektive trivsel som et individuelt fenomen, så vel som et sosialt fenomen.

Oppgavens oppbygning og innhold

Utenom dette innledningskapittelet, består oppgaven av fire deler til. I neste kapittel vil jeg redegjøre for den teoretiske forankringen som danner utgangspunktet for den senere drøftingen av empirien. I kapittel tre vil jeg presentere og drøfte metodens fremgangsmåte og beslutninger jeg har foretatt gjennom forskningsprosessen. I fjerde kapittelet vil jeg presentere utvalgt empiri, samtidig som jeg drøfter empirien opp mot den teoretiske forankringen og tidligere forskning. I kapittel fem oppsummerer jeg hovedfunnene som gir svar på oppgavens problemstilling og fører oss til studiens konklusjon.

2. TEORETISK FORANKRING

Subjektiv trivsel, som en indre følelse, gjør det utfordrende å kunne si noe utad om et annet menneskets opplevelse av trivsel. Samtidig kan subjektiv trivsel vise seg i ytre, observerbare trekk som blant annet smil, latter, blikk, gester og kroppslige handlinger og verbale ytringer (Fattore et al., 2009), som beskrevet tidligere. De yngste barna uttrykker seg ofte mer gjennom kroppen enn gjennom verbal tale. Ytre, observerbare trekk ved de yngste barnas kommunikasjon, gjør det derfor mulig for meg som et voksent menneske og som forsker, å si noe om barnas subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen sett fra deres ståsted.

For å belyse og muliggjøre en forståelse av fenomenet trivsel sett med de yngste barnas øyner i barnehagen, har jeg videre tatt utgangspunkt i tre teoretiske emner. Disse emnene er det ikke et entydig skille mellom, men har paralleller til hverandre. Emnene er:

1. **BARNES KROPPSLIGE LEK:** Jeg starter dette emnet ved å vise til Merleau-Pontys forståelse av menneskets kroppslige eksistens i verden. Hans filosofiske tanker er relevante for å få en forståelse av både de yngste barnas lek og kommunikasjon, som kroppslig. Barnas kroppsliggjorte kommunikasjon muliggjør en forståelse for hva jeg tolker som tydelige uttrykk for deres trivsel. Jeg fortsetter emnet ved å legge Buytendjiks forståelse av barns lek til grunn, med et lite drypp fra Gadamer. Videre vil jeg vise til forskning utført av Løkken (2000) som synliggjør de yngste barnas sosiale lek som først og fremst kroppslig.

2. **GLEDE OG HUMOR:** I tilknytning til emnet glede og humor støtter jeg meg til McGhee (1979) og Søbstad (1995, 2006) for definisjoner av begrep som smil, latter, glede og humor. Videre vil jeg vise til forskning av Løkken (1989, 2004) som viser hvordan de yngste barna kan uttrykke sin humor og sine gleder på. Jeg vil også vise til Greves (2007) avhandling og hennes forståelse av hvordan barna kan oppleve et felles «vi» til hverandre.

3. **SPENNING:** Opplevelser som barn kjenner som spenningsfylte og risikofylte er fokuset for det siste emnet. Her vil jeg støtte meg til forskning utført av Sandseter (2012) og Koch (2012), samt ta et blikk på Csikszentmihaylis (1979) konsept av å havne i flyten.

1. Barns kroppslige lek

Forståelsen som ligger til grunn når jeg bruker begrepet *kropp* og *kroppslig* lek, er i stor grad influert av den franske eksistensfilosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994). Jeg har i hovedsak forholdt meg til første del av Merleau-Pontys hovedverk «Phénoménologie de la perception» fra 1945, som er oversatt til dansk under tittelen

«Kroppens fenomenologi» fra 1994. Jeg har også nærmet meg Merleau-Pontys filosofi ved å studere hvordan hans filosofi er blitt tolket og brukt i annen litteratur (Greve, 2007; Løkken, 2000; Thøgersen, 2004). Forståelsen jeg legger til grunn når jeg bruker begrepet lek er inspirert av den hollandske biologen og fenomenologen Fredrik J.J. Buytendjik (1887-1974). Ettersom hans bok «Wesen und Sinn des Spiels» (Lekens mening og vesen) fra 1933 kun er tilgjengelig i tysk oversettelse, har jeg her primært forholdt meg til andrehåndskilder som Röthle (2014), Steinsholt (1999) og Åm (1989).

Kropp

Merleau-Ponty var den første innen den fenomenologiske bevegelsen som ga kroppen forrang, hvor han anså at bevisstheten hadde et kroppslig fundament. Merleau-Ponty begynte med kroppen og tok utgangspunkt i at menneskets forståelse er grunnet i kroppens forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon, før bevisstheten inntreffer. Fenomener persiperes av menneskekroppen før det når bevisstheten og tankene, som betegner kroppens stillestående viten om fenomener før de er reflektert over. Det er også dette Merleau-Ponty la i sin forståelse av at menneskekroppens forhold til verden er *eksistensielt* (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994).

Merleau-Ponty betraktet kroppen som en syntese eller helhet, som bærer med seg intensjon og mening. Det vil si at kroppen er rettet henimot verden og uttrykker et «jeg kan» framfor et «jeg tenker at». Gjennom kroppen kan mennesket fremkaste muligheter og prosjekterer kommende handlinger. På den måten forstod Merleau-Ponty at menneskekroppens forhold til rommet er annerledes enn andre gjenstanders forhold. Merleau-Ponty mente at menneskekroppen *bebor rommet*, som et eksistensielt rom. Rommet er et handlingsrom som har betydning for mennesket (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994). Kroppsopplevelsen er rotfestet i dette eksistensielle rommet, men også i tiden. Kroppen er knyttet til en bestemt verden og befinner seg derfor ikke *i* rommet og *i* tiden. Han utdypet dette med å skrive at mennesket er *til* i rommet og *til* i tiden, og kroppen hefter seg til dem og favner dem (Merleau-Ponty, 1994).

For Merleau-Ponty var kroppen og bevisstheten sammensmeltet, og utgjør det han betegnet som menneskets *levde* kropp. Uten en kropp kan ikke mennesket være til i verden. I tillegg betraktet Merleau-Ponty menneskets kropp som et permanent, vedvarende forhold ved menneskets eksistens. Mennesket må ikke lokalisere sin egen kropp i det objektive rommet, før en beveger den. Mennesket trenger ikke lete etter kroppen, fordi den er allerede hos mennesket. Mennesket beveger kroppen umiddelbart. Kroppen beveger seg fra begynnelsen og det er den som kaster seg ut i rommet og ut mot verden. Derfor mente Merleau-Ponty at mennesket er ikke *i* kroppen, men *er* kroppen, hvor kroppen hele tiden er *med* mennesket (Merleau-Ponty, 1994).

Merleau-Pontys eksistensiellfilosofi blir gjerne betegnet som «tvetydighetens filosofi». For Merleau-Ponty var ikke menneskekroppens forhold til omgivelsene objektiv i betydning entydig, gitt og målbart. For Merleau-Ponty utgjorde den kroppslige eksistensen et åpent, ubestemt, foranderlig og mangetydig forhold til verden, hvor alle klare skillelinjer og motsetninger ikke gjelder (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994). I tillegg eksisterer alltid mennesket i relasjon til en sosial verden, hvor det er umulig å avskjære seg helt fra den intersubjektive verden. Menneskets eksistens er forankret i kroppen, som igjen alltid uttrykker seg og utkaster en betydning eller mening i verden. Menneskets kropp vil alltid henvende seg til andre, selv om den ikke har til hensikt å uttrykke noe bestemt. Mennesker som er oppmerksomme på andres kroppsbevegelser, kan oppfatte bevegelsene som uttrykk for noe bestemt (Merleau-Ponty, 1994).

Videre anså Merleau-Ponty språket, talen og de verbalt talte ordene som en modalitet ved menneskets eksistens. Taleevnen er ikke noe utvendig forhold til tanken, men viser til menneskets kroppslige nærvær i ulike situasjoner (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994). Talen kan ikke skilles fra dens kroppslige opphav og det kroppslige uttrykket, fordi talen knytter seg til kroppens innstiftelse av symbolsk mening i verden. Merleau-Ponty mente at mennesket ikke kommuniserer først og fremst med en tanke eller forestilling. Han mente at mennesket kommuniserer som et talende subjekt med en særlig værensstil og er rettet mot en bestemt verden. Han utdypet dette ved å skrive at det er som om det hele foregår ved at den andres intensjoner tar bolig i ens egen kropp eller at ens egne intensjoner tar bolig i den andres kropp. På den måten kan mennesker forstå hverandres hensikter fullstendig, ved at en går inn i hverandres verdener. I den spontane kommunikasjonen av gester kan mennesket bekrefte den andre og blir bekreftet tilbake (Merleau-Ponty, 1994), og det kan føre til enighet eller uenighet. Det vil imidlertid alltid være noe igjen hos den andre som en ikke kan få tilgang til. Kroppens uttrykk, slik som ulike gester, lyder, toneleie og bevegelser i tillegg til ord, muliggjør likevel kommunikasjon og gjør det mulig å forstå hverandre (Greve, 2007).

Merleau-Ponty var også opptatt av barns væremåte og så at barn lever kroppslig i mer utpreget grad enn voksne mennesker. Merleau-Ponty pekte på at det som var særlig karakteristisk ved den barnlige væremåten var barns åpenhet for verden, som igjen dannet grunnlaget for hans forståelse av menneskets inkarnerte eksistens. Han forklarte inkarnert eksistens ut i fra at forhold mellom mennesker utgjør indre bånd, uklare grenser mellom mennesket og den andre, og at «sameksistens» eller fellesskap med andre mennesker er en åpen og kommunikative situasjon (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty mente at barn lever i en verden som de uten å nøle, tror er tilgjengelige for seg selv (Løkken, 2000).

Lek

Buytendjik var spesielt opptatt av å forstå lekens mening. Han forstod lek som en aktivitet som ikke har et mål utenfor seg selv, hvor barna er uvitende om hvor leken vil føre hen. Barn som leker, leker for lekens skyld, her og nå, i øyeblikket (Steinsholt, 1999).

Buytendjik la stor vekt på å forstå den opprinnelige leken og lekens spontane karakter (Åm, 1989). Buytendjik forstod grunnlaget for den opprinnelige leken som en særegen væremåte for barna, som han kalte for barnlig dynamikk. Han mente at den barnlige dynamikkens kjennetegn var *spontanitet, mangel på retning, bevegelsestrang* og *patisk innstilling* (Röthle, 2014; Åm, 1989), som leder barn videre inn i lekens sfære (Åm, 1989).

Ifølge Buytendjik handler spontanitet og mangel på retning om at bevegelsene barn gjør ikke er retningsbestemte på forhånd. Bevegelsene er ikke rettet mot bestemte mål, men er mer springende, preget av et hit og dit mønster. Bevegelsene er spontane og har ikke en klar forflytning, men er mer som en dans i rommet (Röthle, 2014; Åm, 1989). For Buytendjik handlet også barns bevegelser om at den hele tiden begynner på nytt. Barns bevegelser kan derfor ses på som en sirkelbevegelse, som alltid vender tilbake til utgangspunktet (Åm, 1989).

For Buytendjik handlet bevegelsestrang om barns iboende og opprinnelige trang til å bevege seg (Åm, 1989). Små barn er ofte i bevegelse, hvor bevegelsene er preget av en vitalitet og fylde som han kalte for «overflod». Den barnlige dynamikken gir bevegelsene lite «form» som beskriver fasthet, altså at bevegelsene ikke er styrt etter bestemte regler (Röthle, 2014).

Et fjerde kjennetegn som er typisk for den barnlige dynamikken, kalte Buytendjik for patisk innstilling. En patisk innstilling handler om et engasjement og en mottakelighet av å bli følelsesmessig rørt og berørt av omverdenen. Dette følelsesmessige engasjementet og denne følelsesmessige opplevelsen av å bli grepet er permanent til stede (Röthle, 2014; Åm, 1989). Patisk innstilling står i motsetning til gnostisk innstilling, som i større grad viser til voksne menneskers erkjennelsesviten og målrettede handlingsmønstre. Det betyr imidlertid ikke at barn kan forholde seg gnostisk til sine omgivelser og at voksne mennesker ikke kan bli følelsesmessig grepet. Poenget er at den patiske holdningen gjør seg sterkest gjeldende i barndommen, mens den gnostiske innstillingen dominerer hos voksne (Åm, 1989).

Ved en slik tilnærming til fenomenet lek, vil forståelsen av lek og kroppslig bevegelse gli over i hverandre. Buytendjik skilte imidlertid mellom lystbetonte kroppsbevegelser og lek (Åm, 1989). Lek, til forskjell fra lystbetont aktivitet, innebærer en lek med noe, enten en gjenstand eller en lekekamerat (Röthle, 2014). Lek krever en utvikling og veksling med hensyn til form og intensitet (Åm, 1989), hvor leken har en stigende spenningskurve som blir fulgt av

avspenning (Röthle, 2014). Buytendjik hevdet at det er nødvendig med et overraskelses- og spenningsmoment for enhver vital lekaktivitet (Steinsholt, 1999). Innfallet, det spontane og uventende som ikke kan forutsies, er et av lekens viktigste poeng (Åm, 1989). Leken er altså gjerne preget av en viss uberegnelighet og spenning. Derav handler ikke bare lek om at barn leker med noe, men noe leker også med det lekende barna (Röthle, 2014; Åm, 1989).

Leken som *noe* foregår videre i skjæringspunktet mellom det kjente og ukjente, mellom mulighetens og fantasiens sfære. Buytendjik hevdet at det helt ukjente er like uegnet til lek som det fullstendig kjente. En lekegjenstand er heller ikke et hva eller et bestemt objekt for barna, men et hvordan som lokker på seg. Gjenstander som rommer fleksibilitet og overraskelse tiltrekker seg ofte barn og lokker til bevegelse og et lekende gjensvar. Spesielt spennende er det å leke med noen. Slik som andre levende barn har en særlig følelsesmessig appell overfor hverandre, fordi de alltid kan overraske gjennom sin egenbevegelse (Röthle, 2014).

Hermeneutikeren Gadamer har også kommet med betraktninger om barns lek, blant annet influert av Buytendjiks utredninger om lekens dynamikk (Steinsholt, 1999). Gadamer (1960/2012) trekker imidlertid leken lengre enn Buytendjik i forhold til å betrakte lekens subjekt som leken selv. Leken trollbinder barna som leker og det er leken som holder barna i lek. Gadamer mente at typisk for barns lek er gjentakelse. Det er lekaktivitetens form som gjentar seg, samtidig som bevegelsen og leken fornyer seg i den stadige gjentakelsen (Steinsholt, 1999).

Toddlerstil og «vi»

På bakgrunn av forskning utført av Løkken (2000) er det blitt dokumentert at det kroppslige aspektet er svært sentralt ved de yngste barnas lek i barnehagen. Løkken (2000) har på bakgrunn av andre forskningsstudier, samt hennes egne videoobservasjoner av ett- og toåringer, jaktet etter hva som er typisk for de yngste barns lek og sosiale omgang med hverandre. Ved å presentere begrepet *toddlerstil*, beskriver hun momenter som er typiske for de yngste barnas lekende kvaliteter i samspill med hverandre. Det er gjennom barnas toddlerstil, som snakkende kroppssubjekter, barna kommuniserer intensjon og mening i deres felles sosiale samspill med hverandre. Barnas sosiale stil handler blant annet om måter å løpe på, hoppe på, trampe på og rope på og le overdrevent, som igjen konstruerer leker, ritual eller rutiner som styrker barnas kultur dem imellom, deres relasjoner og deres fellesskap. Slike delte opplevelser oppfattes som meningsfulle for dem. Barna viser hvordan de sammen nyter eller feirer det å være en del av et slikt fellesskap, og hvordan handlinger som for eksempel «å slikke på veggen», «å riste på hodene» eller «løpeturneer» i korridoren framstår som meningsfullt for dem. Barnas toddlerstil

binder dem sammen i et fellesskap, gjennom *et jeg*, *et du* og *et vi* som mennesker under tre år. Barna toner seg gjensidig inn på hverandres følelser og hensikter, hvor barna opplever seg selv som *et jeg* og den andre som *et du* gjennom et felles, livlig *vi* som oppleves meningsfullt (ibid.).

Her det videre interessant å trekke inn videoobservasjonene Greve (2007) har gjort blant ett- og toåringer med fokus på vennskap. Greve (2007) skriver i sin avhandling at toåringers vennskap bygges opp over tid gjennom mange møter og opplevelser av et felles «*vi*». I møtet bekrefter barna hverandre, eller korrigerer hverandre dersom det oppstår uenigheter. Gjennom å delta i hverandres verdener, å skape mening og humor sammen, skaper barna en felles historie. Ettåringene har likevel ikke like klar preferanse til andre barn, slik toåringene hadde. Ettåringene er generelt interessert i de andre barna, og gjerne dem som er eldre. Samtidig kan ettåringen imidlertid få opplevelser av et felles «*vi*» i korte møter, selv om det ikke pekte seg ut ett bestemt barn (ibid.).

Løkken (2000) peker videre på at barnas sosiale lek tar ofte utgangspunkt i store lekeelementer. Barnas felles lek er dessuten ofte kroppslig, hvor de yngste barnas kropp er lekens viktigste supporter i samspill med andre jevngamle barn. Den kroppslige leken framstår som gledelig for barna, hvor konflikter er minimale. Barnas sosiale og kroppslige lek rommer ofte gledesfylt repetisjon og lett struktur, noe som gjør det enkelt for flere barn å delta i leken. Gjennom repetisjon, illustrerer barna at leken deres er meningsfull for dem. Samtidig er aldri repetisjonen en blåkopi av forrige handling, men rommer alltid en viss variasjon (ibid.).

2. Glede og humor

Smil og *latter* er ytre og observerbare tegn på at et barn kan ha det bra og at et barn kan trives i den situasjonen hun eller han befinner seg i. Smil og latter kan være tegn på at barn har det morsomt, uten at det nødvendigvis er slik at latter alltid har med humor å gjøre eller at smil er et direkte uttrykk for humor. Smil innleder og avslutter ofte latter, samtidig er ikke smil et direkte uttrykk for humor. Smilet er et uttrykk for følelser en har inni seg, samtidig kan et smil handle om å skape et godt klima for å uttrykke humor (Søbstad, 2006). Latter kan komme som uttrykk for når noe blir sagt, sett, hørt, følt eller på andre måter erfares av den som opplever noe som er humoristisk i en situasjon (Giles & Oxford, 1970 i Søbstad, 2006). I tillegg er gjerne smil og latter delt sammen med andre mennesker og får derfor et sosial aspekt over seg (Søbstad, 2006)

Subjektiv trivsel og *glede* eller lykke blir ofte brukt om hverandre (Deci & Ryan, 2006). Glede eller lykke, som her blir omtalt om det samme, er en positiv følelse som kan kobles til

generell livstilfredsstillelse (Seland et al., 2015), hvor en opplever å være tilfreds med seg selv. Glede som et følelsesuttrykk er ofte spontane reaksjoner, gjerne preget av gode øyeblikk og spontane situasjoner, som får mennesker til å handle automatisk, for eksempel ved å smile over noe som oppleves kjekt (Søbstad, 2006).

Humor er et mangesidig fenomen og er vanskelig å definere en gang for alle. Det er flere vinklinger og perspektiver på begrepet humor og en kombinasjon av ulike humordefinisjoner vil nok gi den dypeste og mest virkelighetsnær forståelsen av hva humor er, ifølge Søbstad (2006). Men for å si noe om fenomenet humor, støtter jeg meg til en definisjon av humor som er utviklet av McGhee (1979). McGhee (1979) forklarer humor som den mentale erfaringen av å oppdage og verdsette idéer, hendelser eller situasjoner som er lattervekkende, absurde og inkongruente. Humor som absurd viser til en opplevelse eller uttalelse som er ulogisk og bryter med det en vet er riktig og vanlig. Det inkongruente viser til det som er unormalt, i uoverensstemmelse og ikke passer sammen (ibid.).

Samtidig er ikke det ikke slik at en nødvendigvis handler for å oppnå humoren og gleden, men handlingen gjøres som regel for handlingens skyld. Humor og glede ses ofte som forankret i øyeblikket og knyttet til situasjonens her og nå. Humor og glede har en egenverdi, en verdi i seg selv, som ikke har noe mål utover seg selv (Søbstad, 1995, 2006). Humor og glede er ofte forankret i handlinger og relasjoner til andre mennesker rundt seg (Søbstad, 2006). Ved å se på humor og glede som et sosial fenomen, handler om at våre reaksjoner på humor og glede er påvirket av rammen og menneskene rundt oss. Innholdet i humoren og gleden er svært ofte knyttet til noe som skjer mellom mennesker (Søbstad, 2006). Humor og glede er likeså et individuelt, subjektivt fenomen. Humor og glede finner sted i det enkelte menneske, samtidig vil det kunne ha ulike former alt etter mennesket og dermed være ulik (Søbstad, 1995). Humor og glede er derfor både personlig og noe en gruppe mennesker har til felles (Søbstad, 2006).

Løkken (1989) har gjennom sin forskning blant ett- og toåringer introdusert begrepet «*flirekonsert*», som er de yngste barnas svar på hva gruppefelleskap er for dem i barnehagen. Flirekonsert knytter Løkken (1989) både til fenomen som glede, munterhet og flerstemmig sang, og viser til situasjoner hvor barna initierer fysisk aktivitet akkompagnert med gledesrop, smil og latter. Flirekonsertene utløses som et samlet utbrudd fra to eller flere barn i en gruppe, hvor barnas ulike vokale lyder og/eller verbale lyder framstår som musikalske og rytmiske kvaliteter ved deres samspill. Gjennom slike flirekonsertter kan barna oppleve å være relatert til hverandre og oppleve sosial samhörighet (ibid.).

Løkken (2004) viser hvordan de yngste barnas humor trekker veksler på den klassiske *slapstick* humoren. Humorsjangeren *slapstick* handlet opprinnelig om å slå hverandre med

tynne kjepper og pinner som laget en klaskelyd. Løkken (2004) knytter videre ni slapstick ingredienser til de yngste barnas handlinger som appellerer til barnas humor, som jeg vil kort nevne tre av. Løkken (2004) knytter slapstickens «lite grasiøst fall» opp mot barnas markerte vilje til å falle, slapstickingrediensen «jage-fange» opp mot barnas løperutiner og fangeleker, og slapstickens «ute av balanse» opp mot barnas lek på ujevnt underlag som framkaller en skrekkblandet fryd.

3. Spenning

Risikofylt lek og «flyt»

Sandseter (2010) viser gjennom sin forskning hvordan lek som innebærer en viss risiko er en naturlig del av barns lek og aktiviteter. Hun definerer *risikofylt lek* som spenningsfylt lek som involverer en risiko for fysisk skade. Slik lek kan gi barn en optimal opplevelse av å være lett til sinns og gi dem en opplevelse av tilfredshet, spenning, munterhet og glede (Sutton-Smith, 1997 i Sandseter, 2010).

Sandseter (2010) har på bakgrunn av gjennomførte observasjoner og intervju av barnehagebarn i alderen fire og fem år og intervju av ansatte, delt risikofylt lek inn i følgende seks kategorier: lek med høyder, lek med høy fart, lek i nærheten av farlige elementer, lek med farlige redskap, røff leke-slåssing og når barna kunne forsvinne eller stikke av for å gjemme seg for personalet. Sandseter (2010) viser videre gjennom observasjon og intervju av barnehagebarna, at følelsen av å leve på kanten av et stup, balansert mellom behagelige og ubehagelige emosjoner, belønner barna med den mest intense tilfredsheten og spenningen i lek som oppleves som risikofylt. Barna er gjerne alvorlige, stille og i dyp konsentrasjon i det de utfører en aktivitet som oppleves risikofylt, hvor barnas bevegelser ofte er sakte og kontrollerte. Men i det barna har gjennomført og mestret en risikofylt handling eller bevegelse, viser barn gledelige og lykkelige ansiktsuttrykk som smil, latter og gledesrop. Barna kaster gjerne armene i været, hopper opp og ned som understreker deres lykke og glede i situasjonen. Den skrekkblandet fryd opplevelsen barna får gjennom å mestre en risikofylt aktivitet, kan føre til at de ønsker å gjøre aktiviteten om igjen, gjerne med litt variasjon for hver gang (ibid.).

Denne sterke spenningsgleden Sandseter (2010) beskriver at barn kan oppleve ved å mestre en risikofylt aktivitet, kan videre ses i relasjon til Csikszentmihaly's (1979) konsept om å oppleve en tilstand av *flyt*. Forutsetningen for å havne i en tilstand av flyt er å oppnå en balansegang mellom de ferdighetene en har og de utfordringene en står overfor i en gitt aktivitet. Å havne i flyten kan gi en indre følelse av tilfredshet og glede i den situasjonen en befinner seg

i. Flyten er imidlertid en dynamisk tilstand, og for å opprettholde en følelse av flyt må ferdighetene og utfordringene tilpasses etterhvert som en mestrer utfordringen en står overfor. Dersom det blir for liten avstand mellom ferdighetene og utfordringen, kan det føre til at aktiviteten oppleves kjedelig. Dersom det blir for stor avstand mellom ferdighetene og utfordringen, kan det føre til at aktiviteten oppleves som angstfylt (Csikszentmihaly, 1979). Men å være *i* en tilstand av flyt, belønner mennesket med en dyp og indre tilfredsstillelse over å være i live (Søbstad, 2006). Barn kan for eksempel gå så tett opp i en spenningsfylt lek at barna virker til å være helt oppslukt av det de gjør. Det kan virke som om at ingenting annet synes å bety noe og at tid og sted opphører (Csikszentmihalyi, 1991 i Søbstad, 2006).

Her det imidlertid nødvendig å trekke et skille mellom Csikszentmihalyis forståelse av flyt og mellom Gadammers forståelse av lek. Gadammers forståelse av barns lek kan handle om å føre barna inn i en tilstand av flyt, skriver Øksnes (2008). Men dette er en annen forståelse av flyt, enn det Csikszentmihalyi legger i sin forståelse av flyt. Gadammers, og Buytendjiks vil jeg påstå, forståelse av lek som en tilstand av flyt handler om at barn er en del av leken selv. Leken handler heller ikke om orientering eller en sinnstilstand. Gadammers og Buytendjiks forståelse er filosofisk skildret, mens Csikszentmihalyis flytkonsept er psykologisk skildret. Csikszentmihalyis legger vekt på at mennesket lever ut sine optimale evner når en opplever en tilstand av flyt, og gjør at en søker høyere nivå for spenning som øker mestring, kompetanse- og ferdighetsfølelsen (Øksnes, 2008).

Barns lekne opposisjon

Koch (2012) viser gjennom observasjoner og intervju med barnehagebarn i alderen tre til fem år, hvordan barna balanserer mellom å være en del av et barnefellesskap og utfordre de ansattes regler, samtidig som de søker å beholde en god relasjon til både barn og ansatte. Koch (2012) skriver at når barn yter motstand mot de ansattes reguleringer skapes det et barnefellesskap som representerer en «motkultur» til barnehagens voksenhet. Dette barnefellesskapet trives i spenningsfeltet mellom det dem selv og personalet hver især synes er meningsfullt og trivselsskapende. Personalet tildeles en perifer betydning ved å være medaktør i konstruksjonen av denne kulturen, fordi barnas opposisjon er dypt avhengig av de ansatte i etableringen og eksistensen av fellesskapet og kulturen barna seg imellom i barnehagen. Koch (2012) skriver at barna viser tydelig at de opplever glede når de interagerer med hverandre i situasjoner som er på kanten med hva personalet tillater. Barnas motstand av hva personalet forventer, kan føre med seg et fellesskap som bidrar til at barna opplever glede og trivsel. Gjennom barnas lekne opprør mot ulike voksenregler, viser de hvordan de kan få kontroll over eget liv (ibid).

3. METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne metodiske valg jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen. Jeg vil starte med å vise til valg av metode og design, hvor jeg plasserer meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Videre vil jeg gjøre rede for den fenomenologiske forståelsesrammen, samt min egen forforståelse med fokus på hermeneutikken, som har dannet linsen jeg så forskningsprosessen gjennom og har påvirket alle delene av studien (Nilssen, 2012). Deretter vil jeg vise til valg jeg har foretatt knyttet til utvalget, observatørrollen og intervjuformen som er brukt, og måten analysen er blitt gjort på. Jeg vil også vise hvordan jeg har søkt å sikre studien kvalitet, før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger jeg har gjort meg i løpet av forskningsprosessen.

Kvalitativt forskningsdesign

Innen samfunnsvitenskapelig forskning er en opptatt av å undersøke menneskers virkelighet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). I dette forskningsprosjektet var målet å studere de yngste barnas virkelighet i barnehagen. For å få tilgang til de yngste barnas subjektive opplevelse av trivsel i barnehagen, så jeg det som mest formålstjenlig å ha et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative studier belyser nettopp sider av samfunnet ved å utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013), som i den studien er av fenomenet trivsel.

All forskning plasseres innenfor et paradigme eller et verdenssyn (Postholm, 2010). Et paradigme handler om at innen vitenskapene vil en ha en nærmere bestemt virkelighetsforståelse for hva som blir oppfattet til å være godtatt vitenskapelig kunnskap (Hjardemaal, 2014). Denne studien ligger innenfor det overordnede konstruktivistiske paradigmet, hvor mennesket forstås som aktivt handlende og ansvarlig. Hva som regnes for å være sant og hva som oppfattes som kunnskap, betraktes som konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap betraktes ikke som en endelig sannhet og vil alltid være i kontinuerlig endring og fornyelse.

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet finnes det derfor mange virkeligheter og et mangfold av sannheter (Taylor, 2001). Dette betyr likevel ikke at selv om det finnes mange virkeligheter og ingen endelig sannhet, at forskning ikke kan lede til svar. Men det vil aldri være et autentisk svar eller *svaret* (Nilssen, 2012). Det er derfor ikke uvanlig at forskere som undersøker samme fenomen, kommer fram til forskjellige konklusjoner. Dette kan skje ved at

forskere har ulike problemstillinger ved samme fenomen, ulike teoretiske perspektiver eller at data har blitt tolket ulikt på grunn av ulik forforståelse hos forskeren (Johannessen et al., 2010).

Typisk for kvalitative studier, inklusiv dette, er at forskeren har en induktiv tilnærming (Postholm, 2010). Det vil si at jeg har hatt en åpen, ustrukturert og eksploderende tilnærming til forskningsfeltet (Fangen, 2010), hvor jeg har latt valg av teorier og begrep styres av mønstre i datamaterialet. Jeg har arbeidet fra «empiri til teori». Data og empiri brukes om det samme i denne studien og det handler om det tekstdata eller tekstmateriale som har vokst fram av observasjonene og intervjuet jeg har foretatt (Johannessen et al., 2010).

Mirkoetnografisk feltarbeid

Studiens problemstilling som jeg skulle søke svar på, har vært retningsgivende for valget jeg tok av forskningsdesign (Thagaard, 2013). Forskningsdesign er skissen over hvordan et konkret prosjektet skal gjennomføres (Johannessen et al., 2010). Dette prosjektet har altså et kvalitativt design og er mer presist avgrenset til å være et mirkoetnografisk feltarbeid.

Målet innen etnografien er å gi en beskrivelse av en sosial gruppe som både forstår denne gruppen innenfra og oppfatter den som noe eksternt og uavhengig fra forskeren. Hammersley og Atkinson (2004) skriver at etnografisk forskning tar utgangspunkt i å undersøke sosiale fenomener i et fåtall av caser, gjerne én i detalj, i naturlige omgivelser som ikke er strukturert av forskeren. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i å studere én småbarngruppe med ni barn og tre ansatte i én barnehage over tre sammenhengende uker i februar i 2015. Jeg observerte 13 formiddager og 3 ettermiddager. Jeg hadde rettet fokuset mitt mot barnas hverdagshandlinger og sosiale prosesser i sine naturlige omgivelser i barnehagen (Postholm, 2010). Som etnograf var jeg videre interessert i hverdagslivets sansinger og forståelser i barnehagen, som kan framstå som monotone og trivielle for barna og de ansatte på avdelingen, slik Gulløv & Højlund (2003) beskriver det. «Naturlige» omgivelser må imidlertid forstås i den grad det er mulig med tanke på den påvirkningen min tilstedeværelse i seg selv hadde på omgivelsene (Repstad, 2007).

Etnografiske studier kan grovt sett utføres på makro- eller mikronivå, og skillet mellom disse to handler primært om studiens omfang og varighet (Postholm, 2010). Under en mikroetnografisk studie som dette har jeg samlet jeg inn så mye informasjon som mulig om et *avgrenset* fenomen over *kortere* tid. Det ga en detaljert og omfattende datainnsamling (Johannessen et al., 2010), til tross for at dette er en kortere studie enn hva som er vanlig innenfor etnografien. Langvarig feltstudie ses på som ideelt for å forstå en kultur på dens egne premisser (Fangen, 2010). Poenget er at forskeren skal ha vært så lenge i feltet at en kan skille

det typiske fra det enestående og på den måten få innsikt i mønstre og betydningsfulle gjentakelser (Gulløv & Højlund, 2003).

I et mikroetnografisk feltarbeid som dette, er det vanskelig å nå et slikt metningspunkt. Ulempen er at jeg ikke blir godt nok kjent med forskningsfeltet. Jeg kan likevel få gode data og fordelene ligger i at jeg har mulighet til å bearbeide inntrykkene av noen få enkeltepisoder langt grundigere enn ved lange feltarbeid, slik Fangen (2010) poengterer. Samtidig har jeg «innside» kunnskap om livet på en småbarnsavdeling, ved at jeg selv har yrkeserfaring som pedagogisk leder i arbeid med ett- og toåringer. Dette kan omtales som å gjøre et feltarbeid i egen eller kjent kultur (ibid.). Feltarbeid i egen kultur innebærer å se det selvfølgelig og påpeke at det er langt fra å være selvfølgelig. Jeg som etnograf søkte å få øye på måter og synliggjøre mønstre som blir tatt for gitt (Kjær, 2003). Ulempen er at det kan skape større utfordring i å bevare den nødvendige, analytiske distansen, og at jeg som forsker overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Fangen, 2010).

Fenomenologisk forståelsesramme

Fenomenologisk filosofi handler om «det som viser seg» og som umiddelbart oppfattes av sansene. Målet innen fenomenologisk forskning er å få økt forståelse av og innsikt i de andres livsverden (Johannessen et al., 2010), og som her er de yngste barnas livsverden i barnehagen.

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av fenomenologien som filosofi (Hjardemaal, 2014). Husserl mente at et fenomen eksisterer i menneskers bevissthet. Han mente videre at subjektiv og objektiv kunnskap hang sammen, hvor oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt. Objektet eksisterer i forestillingene, bestemt av subjektets oppfatninger og meninger (Postholm, 2010). Subjektet og objektet ses derfor på som sammenflettet. All persepsjon innebærer en gjensidighet mellom det som sanses og den sansende, mellom det som ses og den seende, mellom det som høres og den hørende, og mellom det som er rørt ved og den som rører ved (Løkken, 2012). Jeg studerer derfor verden i barnehagen slik verden skaper seg foran meg, og slik jeg skaper den gjennom å persipere.

Under hele forskningsprosessen har jeg rettet min oppmerksomhet som forsker mot å bruke alle sansene mine, som å se, høre, føle og tenke. Pink (2009) omtaler det som å gjøre sensorisk etnografi. Å gjøre sensorisk feltarbeid bygger på de sanseintrykkene forskeren tilegner seg gjennom erfaringer, persepsjon, kunnskap og praksis ute i feltet, hvor en som forsker søker å sanse hva deltakerne sanser. Som en sensorisk etnograf har jeg forsøkt å forstå barnas persepsjoner, opplevelser, handlinger og meninger i deres kontekst. Den etnografiske opplevelsen blir da kroppsliggjort i og med at jeg som forsker lærer og opplever gjennom hele

sin sansende kropp, slik Pink (2009) skriver. Løkken (2012) peker på, med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi, at forskerkroppen er levd ved at en som forsker inngår i meningsskapende dialog med den verden som sin egen forskerkroppen er situert i. Det er mellom verden, barna i barnehagen, og den persiperende kroppen i verden, meg, at min levde forskerkroppens sansende persepsjon formes, og som igjen fører til at datamaterialet skapes.

Hensikten med fenomenologisk forskning innen samfunnsvitenskapen er å få fram det utforskede fenomenets essens, som i denne studien er essensen i fenomenet trivsel. Essensen er dessuten rettet mot menneskets opplevelser av fenomenet. I denne studien er interessen rettet mot hvilken betydningen fenomenet trivsel har for de yngste barna og ikke kun av fenomenet trivsel i seg selv. Målet er å finne det uforanderlige i de ulike representasjonene av fenomenet i datamaterialet (Szklański, 2009), for igjen å kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013) trivsel sett med de yngste barnas øyner.

Innen kvalitativ forskning er fenomenologien interessert i å forstå sosiale fenomen ut fra deltakernes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakeren, og videre fortolke og forstå den dypere meningen med hva som gjøres og hvordan det gjøres (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved en fenomenologisk tilnærming forsøker jeg å beskrive barnas subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet trivsel i deres livsverden, som utspiller seg innenfor barnehagens kontekst. Med et slikt syn blir ikke fenomenet trivsel sett på som en gjengivelse av en objektiv virkelighet. Framstillingen og måten jeg setter ord på fenomenet handler om hvordan barna selv kan oppfatte og forstå fenomenet (Bae, 2005).

Forforståelse og hermeneutikken

Innen hermeneutikken tas det utgangspunkt i at mennesker alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Hjardemaal, 2014). Hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer (1900-2002) kaller slike forutsetninger for forforståelse eller for-dommer. Denne forforståelsen er nødvendig for at forståelse skal være mulig. Mennesker møter aldri verden forutsetningsløst eller nakent, men vil alltid ha noen forutsetninger som en tar for gitt og møter verden med (Gilje & Grimen, 1995; Gustavsson, 2004). Forforståelsen kan likevel være reviderbar og endres i møte med verden og med nye erfaringer (Gilje & Grimen, 1995).

Når jeg ønsker å forstå barns subjektive opplevelser av trivsel, må jeg derfor forbli åpen overfor hva barna kommuniserer og hvordan de uttrykker det de kommuniserer. Det er kun ved å være åpen for barnas perspektiver, det er mulig for meg å erfare barnas påberopelse av sannhet, sagt med Gadamers (Gustavsson, 2009) ord. Ved at jeg er klar over min egen forutinntatthet, kan gi barna bedre mulighet til å presentere seg i all sin annerledeshet og på den

måten forsvare sine sannheter mot mine forhåndsantakelser som forsker (ibid.). Det er likevel ikke det samme som om jeg skal forkaste fordommene mine og være nøytral overfor alt jeg sanser i feltet. Men det er nødvendig at jeg ikke lar forhåndsantagelser gå upåaktet hen og at jeg stoler blindt på den betydningen jeg tror fenomenet trivsel har på forhånd, ifølge Gadamer (Fangen, 2010). På den måten kan jeg forbli åpen overfor barnas perspektiver.

Samtidig er det likevel en utopisk tanke å sette sin egen forforståelse i parentes, slik Nilssen (2012) skriver. Som forsker har en alltid et sett med grunnantakelser, teoretiske tanker, verdier, holdninger og meninger (Fangen, 2010), og danner et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. På den måten kan datamaterialet både farges og blendes av forforståelsen forskeren møter i feltet. Min forforståelse, leste teorier og utledede undersøkelsesspørsmål er med å styre mitt forskerfokus og legger dermed grunnlaget for et *deduktivt* møte med praksisfeltet (Postholm, 2010). Derfor er den induktiv tilnærmingen en sannhet med modifikasjoner (Fangen, 2010).

Dette er dessuten grunnen til at forskeren ses som det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele den kvalitative forskningsprosessen, (Fangen, 2010; Hammersely & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Thagaard). Forskningen er avhengig av forskerens intellektuelle og følelsesmessige ressurser (Guðmundsdóttir, 2011b) og hviler på forskerens skuldre av ferdigheter, utdanning, selvdisiplin og kreativitet (Fejes & Thornberg, 2009).

Min forforståelse som jeg møter forskningsfeltet med, hviler blant annet på en treårig førskolelærerutdanning (som det het da) med fordypning i småbarnspedagogikk. Jeg har 4 år yrkeserfaring som pedagogisk leder i arbeid med barn i alder ett og to år. Mine personlige erfaringene, samt hvilket miljø jeg har vokst opp og levd i, vil ofte være i bevisstheten som eksempler på hvordan verden er eller fungerer, slik Gilje & Grimen (1995) peker på. Samtidig vil forforståelsen min innebære at jeg alltid vil vite mer enn hva jeg klarer å reflektere over og kan formulere med ordene mine, forstått som taus kunnskap (Polanyi, 1966).

Innen hermeneutisk forskning er en opptatt av å tolke/fortolke, forstå og formidle menneskers handlinger grundigere, enn det som gjør seg umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013; Westlund, 2009). Den fortolkningen jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen blir omtalt som den hermeneutiske spiralen. Denne spiralen handler om at all fortolkning er en stadig pendling mellom datamaterialet jeg skal fortolke som helhet og del, forforståelsen min og konteksten datamaterialet skal fortolkes i (Gilje & Grimen, 1995; Johannessen et al., 2010). Samtidig er det slik jeg som forsker må forholde meg til en verden som allerede er fortolket av forskningsdeltakerne selv. Tolkningene jeg gjør vil alltid være tolkninger av andres tolkninger, og referer til det Giddens (1987) kaller for dobbelhermeneutikk.

Innsamling av datamaterialet

Gjennom innsamling av datamaterialet har jeg søket å samle inn dokumentasjon som gjenspeiler hverdagsvirkeligheten til barna i barnehagen (Thagaard, 2013). Jeg vil her gjøre rede for hvordan utvalget er foretatt, presentere observatørrollen jeg gikk inn i og feltnotatene jeg skrev, og intervjuet jeg gjennomførte og transkriberte. Jeg kommer også til å presentere data fra intervjuet underveis, som handler om personalets opplevelser av å ha en observatør til stede på avdelingen.

Utvalget

Jeg har foretatt et strategisk utvalg av en kommunal barnehage som holder til på Vestlandet. Strategisk utvalg handler om at jeg har valgt forskningsfeltet på grunnlag av kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til valgt tema (Thagaard, 2013). Kommunen er valgt fordi den har startet det begynnende arbeidet med barns trivsel og medvirkning relatert til trivselsmonitoren utviklet av Seland og Sandseter¹. Et viktig moment med den seksavdelingsbarnehagen som ble valgt var også at jeg ikke skulle ha kjennskap til noen av de ansatte, som et ledd i å bevare en analytisk distanse (Johannessen et al., 2012) overfor barna og barnehagen. Rekrutteringen av forskningsfeltet og forskningsdeltakere foregikk over telefonen og per epost av formelle brev, samt et uformelt møte i forkant av datainnsamlingen med personalet.

Observasjon og feltnotater

For å få fram barns perspektiver på sider ved sitt eget liv, har ofte forskere fokusert på barn som har visse kognitive og språklige ferdigheter til å kunne artikulere sine synspunkter og meninger gjennom tradisjonelle forskningsteknikker som individuelle intervju eller fokusgruppe intervju (Clark & Statham, 2005). Dette er likevel metoder som egner seg lite for å få fram perspektivene til barn i alderen ett og to år. For å få tilgang til de yngste barnas stemmer er det en forutsetning at forskeren gjør valg som åpner for barnas muligheter til å tre frem (Eide & Winger, 2005), som er grunnen for at jeg har valgt observasjon som den primære datainnsamlingsstrategien. Siden de yngste barna er for unge til å sette verbale ord på deres handlinger, var det nødvendig at jeg observerte og opplevd barna i deres hverdag (Løkken, 2011). For at jeg i denne studien skulle kunne si noe om barn tydelig uttrykker trivsel, har jeg basert meg på ytre, observerbare tegn, slik også andre forskere har gjort for å få tak i de yngste barnas perspektiver (Greve, 2007; Løkken, 2000; Seland et al., 2015). Jeg har derfor gjort slik Seland et al. (2015) har gjort, og

¹ <http://dmmh.no/forskning/trivselsmonitor>

tolket tydelige uttrykk for trivsel fra barnas side når de viste tydelig glede, velvære og tilfredshet, gjennom å smile og/eller le og ha livlige/fokuserte blikk. Andre kroppslige handlinger og gester, ansiktsuttrykk, vokale lyder og verbale ord og ytringer var videre viktige momenter for å kunne få tak på og vurdere barnas opplevelser av situasjonen det/de var oppi. I tillegg var det viktig å ta i betraktning den følte stemningen og de følelsene som oppstod i meg i det jeg observerte barna, fordi stemningen og følelsene kan være en pekepinn på barnas følelser og opplevelser av situasjonen, slik Abrahamsen (2004) peker på.

Jeg valgte videre å innta en ikke-deltakende observatørrolle (Hammersley & Atkinson, 2004) på avdelingen jeg skulle forske på. Jeg var en passiv observatør på sidelinjen, og deltok ikke i samspill og aktiviteter med barna eller personalet i den settingen observasjonene foregikk i. Begrunnelsen for å innta en slik observatørrolle, var at den kunne øke evnen min til å se og lytte oppmerksomt til hva barna sa og gjorde uten å være deltakende, og på den måten gi meg innblikk i barnas livsverden og perspektiver (Abrahamsen, 2004). Ved at jeg som levd forskerkropp observerte gjennom kroppen min, handlet om at jeg kunne føle meg inn i barnas form, tone og aksent, før jeg tenkte eksplisitte tanker, konstruerte analyser og formulerte konklusjoner, slik Løkken (2012) skriver. Samtidig var det også viktig at jeg hele tiden var ydmyk overfor at det kunne ligge krefter og strukturer bak det sosiale livet til barna og personalet som jeg ikke kunne observerer, noe som Johannessen et al. (2010) peker på.

Siden jeg forsket i egen kultur, ble en slik observatørrolle passende. Dersom jeg hadde valgt en mer deltakende observatørrolle, som deltok aktivt i aktiviteter og samhandlingsprosesser sammen med deltakerne, ville det gjerne ha bydd på større utfordringer om å ikke «bli som de innfødte», slik jeg ser det. Ved å «go native» mister en som forsker all distanse og analytisk evne ved å bli en fullverdig deltaker i den kulturen som observeres (Fangen, 2010). James et al. (1998) hevder at som forsker blant barn trenger en ikke være særlig bekymret for å «go native» for å skape kunnskap fra «de innfødtes perspektiv» som er barnas perspektiver. Som forsker kan en aldri utgi seg for å være et barn og dermed kan en heller aldri ta barns perspektiver fullt ut (ibid.). Faren for å «go native» ligger i at jeg kan ubemerket identifiserer meg med den fortolkning av «voksenhet» som gjelder i barnehagen, slik Gulløv & Højlund (2003) poengterer.

Den passive observatørrollen jeg gikk inn i representerte lite ytre aktivitet utad. Som regel så satt jeg på en krakk eller sto oppreist, stille, og noterte inni mellom. Men selv ved å være en passiv observatør er en interaktiv på flere måter gjennom sin kroppslige tilstedeværelse i rommet, slik Løkken (2012) peker på. Som levd forskerkropp utstråler jeg likevel beskjeder mot verden og svarer bevisst og ubevisst på at andre mennesker og ting påkaller meg, selv ved

å være en passiv observatør (ibid.). Et menneske som er overveiende taus og forholder seg stort sett i ro, kan derfor skape urovekkende spørsmål hos personalet (Abrahamsen, 2004). Jeg understreket opptil flere ganger overfor personalet at min rolle som forsker ikke var å vurdere deres arbeid som bra eller dårlig, men at jeg var interessert i å observere barnas trivsel i ulike situasjoner og hvilke kroppslige og følelsesmessige uttrykk disse situasjonene framkalte hos barna.

Ulempen ved å stille seg på sidelinjen, er at forskereffekten eller observatøreffekten kan bli større, enn dersom jeg hadde vært mer deltakende (Thagaard, 2013). Observatøreffekten handler om at det alltid er mulighet for at observatøren påvirker situasjonen og forskningsfeltet (Kleven, 2014). Faren ved en passiv observatørrolle er at det kan være en såpass stressende opplevelse at deltakerne oppfører seg annerledes enn de ellers ville ha gjort. Det å kjenne seg iaktatt kan påvirke følelsen av frihet og naturlighet (Fangen, 2010). Den ene ansatte forteller under intervjuet at i situasjoner hvor hun kjente seg stresset, så ble jeg mer synlig for henne. Hun forteller videre at hun kikket ekstra på meg i starten, men at det gikk over. Under intervjuet forteller ene annen ansatte at hun opplevde hele situasjonen som unaturlig. Dette kan illustrere at en som forsker ikke kan unngå å påvirke de sosiale fenomenene en studerer. Det viser også at all samfunnsforskning er deltakende observasjon, fordi uansett hvilken rolle en inntar så tar en alltid del i den sosiale verdenen en studerer (Hammersley & Atkinson, 2004).

En av de ansattes tilbakemeldinger den siste dagen, var at hun syntes det var godt det (feltarbeidet) var over. Under intervjuet utdypet hun dette og fortalte at hun hadde vært i flere stressende situasjoner de siste dagene hvor skuldrene hennes heiset seg litt høyere. Forskereffekten i slike situasjoner kan vise virkningen jeg som forsker har på deltakerne og deres samspill, ved at de selv vet at de er under utforskning, slik Repstad (2007) framhever.

Sånn sett vil forskerens tilstedeværelse ha en viss betydning og innflytelse på hvordan datainnsamlingen forløper. Dersom jeg hadde oppholdt meg over lengre tid i feltet, vil nok deltakerne kunne ha «glemt» mitt nærvær mer og latt meg «forstyrre» dem mindre (Thagaard, 2013). Den ene ansatte forteller likevel at «det gikk seg til på en måte», fordi det var ikke naturlig å prate med meg. En av de andre ansatte forteller at hun opplevde ikke at hun selv gikk med skuldrene under ørene og var stresset når jeg var til stede. Dette viser at den passive observatøreffekten på deltakerne er kompleks og ambivalent, og er heller ikke gitt på forhånd.

Observasjonene jeg foretok ble nedfelt til tekster i form av feltnotater (Repstad, 2007). Etter endt observasjonsøkt bearbeidet, utfylte, videreutviklet og renskrev jeg stikkordene jeg notert under observasjonen, til feltnotater som ble til «tykke beskrivelser» (Geertz, 1973). De «tykke beskrivelsene» inneholdt beskrivelser om hva som ble sagt og gjort i feltet, og hvordan

det ble sagt og gjort. Samtidig nedtegnet jeg refleksjoner, følelser, fortolkninger og analytiske idéer knyttet til det jeg så og hørte, i tillegg til at observasjonene ble kontekstualisert. Jeg planla også den videre datainnsamlingen i forhold til det som dukket opp underveis gjennom observasjonsøktene. Det førte til at observasjonsutvalgene og feltnotatene ble stadig mer fokusert og strukturert, som en trakt, i løpet av de tre ukene i feltet. Samtidig søkte jeg å ha et åpent sinn i møte med feltet. Målet var å ikke hindre for andre relevante og interessante situasjoner i å bli oppdaget, selv som «alt» heller ikke er aktuelt å notere i henhold til studiens fokus (Hammersley & Atkinson, 2004). Ulempen med feltnotatene er imidlertid at barnas mangfoldige og komplekse handlinger ble betydelig redusert (Andersen & Kampmann, 2003).

Abrahamsen (2004) hevder at den følelsesmessige oppmerksomheten og tilgjengeligheten overfor forskningsdeltakerne svekkes, om en som observatør skriver under observasjonene. Underveis i feltarbeidet oppdaget jeg at dersom jeg ikke noterte så mye, kunne jeg bli mer følelsesmessig berørt og rørt av det jeg observerte, på både godt og vondt. Det ble ikke slik at desto mer jeg noterte, desto bedre ble nødvendigvis beskrivelsen av observasjonene etterpå. Ved å se, høre og føle, kunne jeg huske like mye av det jeg hadde observert, som når jeg hadde notert ned flere stikkord. Kunnskapen var kroppsliggjort, slik Pink (2009) framhever. På motsatt side, oppdaget jeg at når jeg hadde notert flere stikkord, kunne dette være detaljer jeg hadde glemt når jeg i etterkant skrev om notatene mine i «etter hodet». Dette betyr likevel ikke at det ene er mer riktig enn det andre, men at det hele tiden ble nødvendig å balansere disse to ytterpunktene. Hammersley & Atkinson (2004) framhever at registrering av data handler om stadig vurdering av prioriteringer og av fordeler og ulemper ved ulike strategier, noe som jeg finner svært treffende i denne sammenhengen.

Fokusgruppeintervju og transkripsjon

Etter at jeg var ferdig med å være i feltet og samle inn observasjoner, leste jeg nøye gjennom feltnotatene mine flere ganger. Jeg kunne på den måten få innsikt i mønstre og betydningsfulle gjentakelser (Gulløv & Højlund, 2003) i forhold til hvilke situasjoner barna ga tydelige uttrykk for trivsel i. På bakgrunn av denne informasjonen utviklet jeg en intervjuguide og foretok et fokusgruppeintervju med de ansatte fra den avdelingen jeg hadde vært observatør ved. Hovedformålet med å gjennomføre intervjuet var at de ansatte kunne gi meg utdypet innsikt for den forståelsen jeg hadde utviklet på bakgrunn av observasjonene jeg hadde foretatt, og de kategoriene som jeg så vokste fram. I tillegg ga intervjuet de ansatte mulighet til å fortelle om sin opplevelse av å ha en passiv observatør i nærheten av seg i tre uker. I ettertid ga det meg

enda mer data til å reflektere over i forhold til min forskereffekt i feltet. Intervjuet er den sekundære datakilden, og er ment til å utdype og utfylle feltnotatene (Thagaard, 2013).

Et fokusgruppeintervju har et mer fleksibelt, uformelt preg med en mer ikke-styrende intervjustil enn tradisjonelle gruppeintervju. Grunnen til at jeg valgte denne intervjuformen, var for at jeg var interessert i å få fram så mange forskjellige meninger, refleksjoner, erfaringer og holdninger (Halkier, 2010) fra de ansatte rundt temaet barns trivsel, uten at det betydde at de skulle komme til enighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om den sosiale samhandlingen mellom deltakeren er en kilde til data, er det fokusgruppens samtaleinnhold som er av primær interesse i denne sammenhengen (Halkier, 2010).

Deltakerne fikk intervjuguiden tilsendt per epost i forkant av intervjuet, slik at de kunne forberede seg på hvilke spørsmål som dannet utgangspunktet for samtalen. Ulempen er at det kan føre til at deltakerne søker å finne «riktig» svar på hva de tror jeg vil ha til svar.

Utførelsen av intervjuet ble gjort på det Halkier (2010) kaller for et emnerelevant sted, som var på arbeidsplassen til deltakerne og appellerer til å snakke om temaet. Det var meg og de tre ansatte som var til stede under intervjuet som varte i underkant av én time. Som moderator satt jeg som en del av fokusgruppen, samtidig som målet var at de ansatte skulle snakke mer med hverandre og gjerne diskutere seg imellom (ibid.). Intervjuet ble tatt opp på en diktafon. Det ga meg god mulighet til å konsentrere meg fullt og helt om deltakerne, delta i sosial interaksjon med dem og lytte aktivt til samtalen (Thagaard, 2013). Jeg spurte om oppklaringer, utdypinger og konkretiseringer der det trengtes (Tjora, 2010). Spørsmålene utledet jeg improvisatorisk ut ifra hva de ansatte pratet om (Repstad, 2007). Under intervjuet knyttet jeg konkrete observasjoner til innledningsspørsmålene jeg hadde utformet.

Transkripsjonen av lydopptaket foretok jeg dagen etter at intervju var gjennomført. Jeg ble godt kjent med materialet når jeg transkriberte intervjuet, til tross for at det var en tidkrevende og omfattende prosess. Transkripsjonen ble en tilnærmet nøyaktig gjengivelse av lydopptaket (Nilssen, 2012), fordi det var vanskelig å vite på forhånd hva som kunne være av betydning for den systematiske innholdsanalysen (Tjora, 2010).

Analyseprosessen

Det finnes ikke noe vanntette skott mellom datainnsamling og analyse, tvert imot henger disse delene sammen. I etnografiske feltstudier kan en si at utviklingen av problemstilling, datainnsamling, tolkning og analyse er tett integrert sammen gjennom hele forskningsprosessen (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2009). Analysen er ikke en aktivitet som i seg selv er isolert fra erfaringene og den kroppsliggjorte viten forskeren har tilegnet seg under datainnsamlingen

(Pink, 2009). Samtidig kan en sette et skille mellom analyse som foregår underveis i forskningsarbeidet og det som blir gjort av det innsamlede materialet etter at forskeren har forlatt feltet (Postholm, 2010). Denne delen av metodekapittelet handler derfor først og fremst om den systematiske sluttanalysen som er foretatt, etter at datainnsamlingen var ferdig (Nilssen, 2012).

Kjerneaktivitetene i den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering og dreier seg om å skape mening i datamaterialet (ibid.). Jeg søker primært meningsinnholdet i feltnotatene som foreligger. Jeg startet analysearbeidet med å lese gjennom feltnotatene flere ganger for å søke etter mønstre og sammenhenger på tvers av tekstmaterialet (Hammersley & Atkinson, 2004) som kunne belyse de yngste barnas subjektive opplevelser av trivsel. Jeg så i feltnotatene etter det vanlige, det som gjentok seg ofte, fellestrekk og regelmessigheter, og etter å identifisere mønstre (Fangen, 2010) i ulike situasjoner som barna inngikk i og ga tydelig uttrykk for trivsel.

Etterhvert som jeg leste gjennom feltnotatene mine, oppdaget jeg at visse handlinger som barna gjorde og visse situasjoner som barna inngikk i, gjentok seg. Jeg startet kodingen med å merke enkelte observasjoner som hadde ord, ytringer, setninger og beskrivelser som lignet på hverandre. Kodene gjenspeilte situasjoner som gjentok seg ofte og framkalte tydelige uttrykk for trivsel. Videre har jeg samlet situasjoner og handlinger som ligner hverandre innenfor én og samme kategori (Thagaard, 2013). Sammenhengen mellom kodene danner til slutt tre brede kategorier som fanger opp essensen i materialet etter en omfattende reduksjonsprosess, og utgjør studiens funn (Nilssen, 2012). På bakgrunn av kodene er kategoriene utformet slik:

1. Barns kroppslige lek
2. Barns humorskaping
3. Barns lekne regelbrudd

Selv om jeg ikke har brukt en rendyrket metode i analysearbeidet, trekker framstillingen av funnene i retningen av en temasentrert tilnærming, som ses som ideell til å framstille og gå i dybden på de enkelte temaene. Temaene, som utgjør kategoriene, gjenspeiler sentrale mønstre i datamaterialet som helhet. Kritikken som er rettet mot denne type analyse er at en ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, fordi observasjonsutdragene som sammenlignes løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor har jeg strebet etter å sette de ulike observasjonsutdragene inn i den sammenhengen som utdragene av datamaterialet er den del av (Thagaard, 2013). Videre i analysen har jeg søkt å smelte sammen observasjonsutdrag og intervjuer. Intervjuer ble plassert i de ulike kategoriene, etter at koding og kategorisering av observasjonsmaterialet var gjennomført.

Denne analyseprosessen har hatt som mål å komme fram til svar på problemstillingen. I neste kapittel, drøftingskapittelet, er det den teoretiske tolkningsprosessen som trer fram og handler om å skape mening i kategoriene (Nilssen, 2012). De teoretiske begrepene, eller de erfaringsfjerne begrepene som Geertz (2000) kaller dem for, danner et analytisk og fortolkende rammeverk og gir meg mulighet til å forstå og forklare betydningen av deltakernes handlinger. Samtidig skal jeg bruke deltakernes egne begreper, eller erfaringsnære begrep som Geertz (2000) kaller dem for. Utfordringen ligger imidlertid fanget mellom disse to begrepsformene. Som forsker må jeg få til en balanse mellom å integrere forskningsdeltakernes erfaringsnære beskrivelser og begrep på den ene siden, og teoriens erfaringsfjerne begrep og beskrivelser på den andre siden (Gilje & Grimen, 1995). Som forsker skal jeg forsøke å forstå datamaterialet ut i fra barnas subjektive perspektiver, det emiske perspektivet, og fra mitt forskerblikk, det etiske perspektivet. Det utgjør en helhetlig forståelse av det som studeres (Postholm, 2010) og kan videre overskride deltakernes hverdagsforståelse (Hammersley & Atkinson, 2004).

Kvalitet i kvalitativ forskning

Å kvalitetssikre denne kvalitative studien har jeg søkt å strebe etter under hele forskningprosessen, og ses som avgjørende i forhold til om studiens resultater betraktes som troverdige (Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne gi leseren grunnlag for å vurdere kvaliteten ved denne studien, tar jeg utgangspunkt i kriteriene om gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Thagaard, 2013).

Gyldighet

Gyldighet handler blant annet om metoden jeg har valgt, er egnet til å undersøke det jeg ville undersøke. Det innebærer om mine tolkninger og argumenter for de resultatene jeg har kommet fram til kan ses på som fornuftige, velfunderte, berettigede og overbevisende ut i fra det emiske perspektivet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke gyldigheten i denne studien har jeg bestrebet en indre koherens eller sammenheng i rapporten. I følge Gadamer innebærer det at fortolkningene og forståelsen av delene og helheten av datamaterialet er sammenhengende og harmonerer med hverandre, jamfør den hermeneutiske spiralen (Grimen & Gilje, 1995). Jeg har gjennom den systematiske analysen og den systematiske fortolkningsprosessen av empirien, tatt utgangspunkt i at observasjonsutdragene jeg har valgt viser til en fortolkning av feltnotatene som en helhet. Feltnotatene som en helhet gjenspeiles igjen i de enkelte kontekstualiserte observasjonsutdragene. Utvelgelsen av intervjuer og observasjonsutdrag i neste kapitelet er ment til illustrasjon av analytiske poeng for å understreke og «bevise» de tolkningene jeg

foretar, slik Fangen (2010) peker på. Tolkningene, funnene og konklusjonen jeg presenterer er videre forankret i studiens datamateriale, hvor jeg har søkt støtte i annen relevant forskning. Den teoretiske forankringen som er valgt er ment til å uttrykke meningsinnholdet i funnene og yte rettferdighet overfor observasjonsmaterialet og det emiske perspektivet (Thagaard, 2013).

Studiens gyldighet styrkes via member checking (Fangen, 2010). Forskningsbarnehagen hadde ikke noen tilbakemeldinger på rapportens førsteutkast jeg sendte til dem. Barnehagen skrev at de overlot dette arbeidet til forskeren, men ventet i spenning på den endelige rapporten.

Pålitelighet

Pålitelighet handler om troverdighet og innebærer om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). For å stryke påliteligheten i denne studien har jeg tilstrebet en transparens eller gjennomsiktighet ved å beskrive hvordan studien er gjort og begrunne valg jeg har foretatt i løpet av forskningsprosessen. I tillegg har jeg gjort rede for min forforståelse, hvilket kunnskaps- og virkelighetssyn forskningen tar utgangspunkt i, hvilke forståelsesrammer som ligger til grunn for tolkningene og analysen min (Larsson, 2005), og reflektert over fordeler og ulemper ved de metodiske valgene som er foretatt (Thagaard, 2013).

Denne studiens pålitelighet styrkes videre gjennom triangulering (Johannessen et al., 2010). Ved å kombinere observasjon med intervju, belyses den ene metoden med den andre og temaet «De yngste barnas trivsel i barnehagen» blir belyst fra ulike hold. I intervjuet fikk jeg flere bekreftelser på mine tolkninger, og kan igjen gi større tillit til konklusjonen (Hammersley & Atkinson, 2004).

Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om tolkningene og forståelsen som er utviklet i denne studien er relevant i andre kontekster (Fangen, 2010; Thagaard, 2013). Samtidig er det slik at denne forskningsstudien aldri vil bli lik seg igjen, fordi all forskning er skapt i den gitte situasjonen det foregår i, mellom forskeren og deltakerne (Thagaard, 2013). Derfor må funnene og tolkningene i denne studien betraktes som en lokal, kontekstuell sannhet som er dynamisk. Det betyr likevel ikke at den kontekstuelle kunnskapen som produseres i denne studien ikke kan være til nytte og kan overføres til andre, lignende sammenhenger (Postholm, 2010). Det er heller ikke det samme som å si at forskningsprosjektet er upålitelig, men det innebærer at det kan finnes flere sannheter om et fenomen. Ettersom valget av forskningsfeltet er såpass typisk for de sosiale forhold og prosesser som beskrives i studien, vil antakeligvis mine tolkninger og funn i denne sammenhengen være typisk i andre tilsvarende barnehager (Repstad, 2007).

Etiske betraktninger

I Norge er forskere underlagt å følge etiske prinsipper og juridiske retningslinjer, slik at forskningen gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Disse retningslinjene har dannet et utgangspunkt for refleksjoner over hvordan jeg som forsker har opptrådt gjennom hele forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006, fra nå av forkortet NESH) har satt opp en rekke formelle krav til forskning og jeg vil videre presentere og diskutere noen av disse kravene i henhold til denne studien. Helt fundamentalt i denne studien ligger det en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Informert og fritt samtykke

Som forsker informerte jeg, både skriftlig og muntlig, de ansatte som skulle være forskningsdeltakere om prosjektets hensikt og framgangsmåte. Deltakerne ga sitt frie, informerte samtykke til å delta i studien ved gi sin skriftlige signatur. Samtidig er ikke dette helt problemfritt. Jamføre den induktive tilnærmingen studien hadde, vil ny kunnskap og innsikt skapes i løpet av studien og føre til at forskningsdesignet ofte endrer noe form (Postholm, 2010). Denne fleksibiliteten som preger det kvalitative designet, gjør det derfor vanskelig å gi et fullstendig bilde av hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer (Thagaard, 2013). Jeg tror likevel at informasjonen som ble gitt til deltakerne var nok for dem til å danne seg en rimelig forståelse av forskningsstudien, slik NESH (2006) krever.

Det at samtykket er fritt bygger på at det gis uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. Samtidig kan det ses på som et fritt samtykke med modifikasjoner, fordi i samme ånd som NESH (2006) poengterer dette, pålegges også forskningsinstitusjoner å legge forholdene til rette for en mangfoldig og omfattende forskningsformidling. Som forsker har jeg tidligere pekt på at en er et forstyrrende innslag i forskningssituasjonen (Gudmundsdottir, 2001a), jamfør forskereffekten. Den ene av de ansatte forteller under intervjuet at selv om det gikk godt å ha en observatør tilstede på avdelingen, så skulle det nå bli godt å få lov og «lande», og få lov til å bare være avdelingen, «bare oss», som hun selv sier. Dette viser at det kan være mentalt krevende å ha en passiv person tett på seg, som både observere og notere det deltakerne gjør, og fortjener all den honnør det kan få.

Kravet om informert, fritt samtykke er enda mer komplisert blant barna enn personalet, slik jeg ser det. Barn i ett- og toårsalderen har ikke samme forutsetning til å forstå og vurdere den involveringen og de konsekvensene det vil ha, å være deltakere i et forskningsprosjekt. I det jeg sitter og observerer barna, samtidig som jeg noterer stikkord, kan barna vanskelig nekte å være delaktige i forskningen. Selv om barna i min studie antakeligvis ikke forstår hva jeg gjør

i det jeg «bare sitter der og glor», kan barna likevel oppleve det som ubehagelig å bli iaktatt av et fremmed menneske. Som forsker er man en inntrenger og trenger tillatelse, som går utover det formelle, skriftlige samtykke (Eide et al., 2010). I løpet av de første dagene jeg var observatør, ga en av jentene meg et «strengt blikk» når jeg observerte henne. Jeg trakk til meg blikket hver gang, og så en annen vei. Dette tolker jeg ikke som tillatelse til at hun vil bli observert. Jeg opplevde at hun ble brydd og brøt opp aktiviteten eller leken sin i disse øyeblikkene, og jeg var derfor forsiktig med å observere henne. Samtidig opplevde jeg etterhvert at hun ga meg tillatelse i å observere henne. I en av de siste observasjonene jeg foretok av henne, så hun på meg og smilte mens hun danset med en annen jente. Søken etter interessante data lot seg ikke overskygge barns *rett til respekt, integritet, frihet og medbestemmelse* intensjonelt. På den måten er barna også sine egne portvakter (Hammersley & Atkinson, 2004) som skaper uformelle betingelser for min tilgang til deres livsverden.

Dette viser dessuten at det er viktig å respektere barnas grenser og ikke bli for nærgående, jamfør *kravet om respekt for individers privatliv og nære relasjoner* (NESH, 2006). I arbeidet med observasjon i forhold til mennesker, er det derfor viktig å ta noen etiske vurderinger. Under feltøktene kjente jeg at jeg ble for nærgående i baderomssituasjonen etter lunsjen. Barna ble skiftet bleier på og/eller gikk på do, og kan oppleves som en privat og intim stund for enkelte barn. Ofte var det flere ansatte og barn samtidig, deriblant barn og ansatte fra de andre to småbarnsavdelingene som ikke inngikk i studien. Jeg valgte, etter noen få observasjonsøkter i denne situasjonen, og la vær å være til stede på badet etter lunsjmåltidet.

Ettersom barna ikke har forutsetninger for å forstå hva deltakelse i forskningen innebærer, er det derfor foreldrene som har gitt sitt skriftlige samtykke til at barnet deres kan delta i denne studien. Ni av ti barn fikk tillatelse til å bli observert. Det tiende barnet er selvsagt ikke med i noen av de nedtegnede observasjonene.

Det ble poengtert at alle deltakerne kunne trekke seg ut av forskningen når tid som helst i løpet av prosessen uten å oppgi grunn og uten at det skulle få uheldige konsekvenser (NESH, 2006). Som forsker har jeg ingen rettigheter overfor forskningsfeltet og forskningsdeltakerne som studeres. Det vil likevel være en overdrivelse å si at forskeren og deltakerne, som her er både barna og de ansatte, møtes som likestilt (Taylor, 2001). Det er viktig å være seg bevisst på at jeg som forsker inngår uunngåelig i et makt- og konkurranseforhold. Jeg har makten til å definere, mens mine forskningsdeltakere, ikke har samme makt tilbake (Fangen, 2010). Som forsker vil en ha makt i kraft av å være den som har utarbeidet forskningsdesignet og bestemt tema, metodologi, kontekst og hvem som skal delta, i tillegg til hvordan data skal analyseres og presenteres. Som forsker vil en dessuten ha både makt i kraft av å være et voksent menneske

overfor barna (Eide et al., 2010). Dette kommer blant annet av opplagte forskjeller som voksnes kognitive og kommunikative evner, og fysiske størrelse. Corsaro & Molinari (2000) viser hvordan det kan være lettere å få tilgang til barns verden ved å oppføre seg som en atypisk voksen. Under observasjonene jeg foretok, kunne jeg se hvordan barna så på meg innimellom dersom de gjorde noe de egentlig ikke hadde lov til. En av de første dagene smilte og skjelte noen barn på meg i det de hamret løs på postkassene som hang på veggen i korridoren. Jeg så at de så meg og de så at jeg så dem. Jeg smilte tilbake, men gjorde ikke noen andre handlinger utover dette. Dersom jeg hadde brukt min makt i å være voksen og fortalt barna at de ikke skal slå på postkassene eller sett strengt på dem, kunne det ha økt forholdet mellom meg og barna som deltakere og min tilgang til deres livsverden (ibid.).

Konfidensialitet, konsesjon og meldeplikt

All informasjon jeg har fått i løpet av forskningsprosessen knyttet til feltet og deltakerne er taushetsbelagt og blitt behandlet konfidensielt. Ettersom det ikke er så mange barn som er en del av studien, har jeg valgt å ikke gi nøyaktig gjengivelse av alder for å kunne bevare anonymiteten til barna best mulig. Barn som er født året 2013 omtales som ettåringer og barn som er født året 2012 omtales som toåringer. I tillegg har barna fått nye fiktive navn for hver observasjonsbeskrivelse. Personalet blir anonymisert ved å bli betegnet som den/de ansatte eller personalet. All data knyttet til observasjonene og intervjuet vil bli slettet når den endelige rapporten er ferdig, hvor forskningsbarnehagen får tilsendt en kopi av rapporten.

Siden jeg var usikker på om prosjektet var meldepliktig, meldte jeg det inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Svaret som kom i retur var at prosjektet var meldepliktig og godkjent, og dermed kunne jeg begynne datainnsamlingen.

Barn som forskningsdeltakere

NESH (2006) framhever at barn skal ses på som individuelle subjekter i forskning og presiserer at barn har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Ifølge Clark (2005) skal forskning som bruker barn som deltakere lytte til deres synspunkter og opplevelser, samtidig som barnas perspektiver ikke skal utnyttes eller misbrukes. Metoden som jeg har valgt har hatt til hensikt å reflektere et syn på barn som unike og uerstattelige subjekter i egne liv. Respekt og ydmykhet for barna og deres erfaringer ligger til grunn slik at jeg kan synliggjøre deres livssituasjon, men ikke «utstille» dem (Christensen, 2000). Dette er grunnen til at jeg ikke har skrevet rent fonetisk det barna sier. Jeg vektlegger meningsuttrykket til barna og utelater talefeil, slik andre forskere (Greve, 2007) har gjort.

I starten av feltarbeidet ga ofte barn leker til meg. Jeg smilte til barna, samtidig som jeg ga barna tilbake leketøyet det hadde gitt meg. Andre ganger satt jeg leker som barn ga til meg på gulvet eller la det på inni en hylle like ved. Her tenker jeg i ettertid at jeg kunne tatt en mer deltakende rolle og tilpasset min observatørrolle mer den posisjonen enkelte barn ga meg. Fangen (2010) oppfordrer at en som observatør tar den plassen deltakerne tildeler forskeren. Som forsker kan en ha ulike roller overfor ulike deltakerne, alt etter hvordan min rolle for eksempel blir «definert» av barna.

Det vil alltid være tvil forbundet med om barna kan ha følt seg avvist av meg, selv om min intensjon aldri har vært det. Derfor ga jeg også litt mer etter den siste uken når barn tok kontakt. Den siste uken kom ofte ei jente (ettåring) og ga meg en skje og en tallerken. Jeg tok imot skjeen, førte den opp til munnen og lagte tygge-lyd. Jeg smilte til henne og ga lekene tilbake til henne. De aller fleste gangene så det ut til å være godt nok og hun gikk videre. Andre ganger ga hun det tilbake og jeg utførte handlingene igjen, før hun gikk videre. Et annet barn, en ettårig gutt, tok mer eller mindre kontakt gjennom hele observasjonsperioden. Han kom ofte og ga meg leker, som jeg plasserte ved siden av meg eller ga tilbake til ham. Den siste uken ga jeg mer etter i slike situasjoner. Jeg kunne kjenne hvordan han av og til søkte meg med blikket, og i den ene situasjonen hvor han tydelig uttrykket glede og tilfredshet, så han mot meg. Jeg snudde blikket mot ham og holdt det ved ham, mens jeg smilte. Jeg vil ved en eventuell neste gang tilpasse min rolle i større grad til posisjonen barna gir meg, slik som blant annet Degotardi (2011) gjorde i sin forskning blant de yngste barna. Degotardi (2011) endret sin posisjon fra å være en passiv observatør overfor gutten Ben, til at hun fylte rollen som en aktiv, responsiv og omsorgsfull ansatt som han forventet at hun skulle være.

Hammersley & Atkinson (2004) hevder at det kan være en fordel å variere observatørrollen i takt med den betydningen forskerens nærvær kan ha overfor deltakerne. Ulike roller vil gjerne gi ulik tilgang til data, og kanskje en kombinasjon av ulike roller kan gi ett mer unikt datamateriale. Dersom jeg hadde endret observatørrollen min, ville jeg nok hatt mindre påvirkning på deltakerne og datamaterialet (Hammersley & Atkinson, 2004). Samtidig kjente jeg et stor savn de første dagene av å ikke være en større del av avdelingen. Jeg kunne kjenne på behovet for å prate med de ansatte og være sammen med barna. Dette er også grunnen til at jeg beholdt den passive observatørrollen, i fare for å «go native».

4. TEORETISK OG EMPIRISK DRØFTING

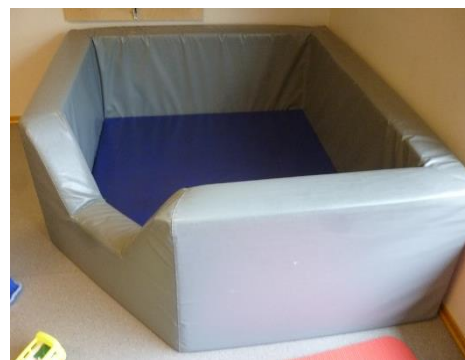
I dette kapitlet vil jeg tolke og drøfte empiriske funn fra denne studien. Funnene gir svar på forskningens problemstilling som lyder: **I hvilke situasjoner gir de yngste barna i barnehagen tydelig uttrykk for subjektiv trivsel?** De tre hovedtemaene som datamaterialet er redusert til, utgjør studiens funn. Temaene som ble presentert under delkapitlet om analysen er som nevnt barns kroppslige lek, barns humorskaping og barns lekne regelbrudd. Disse empiriske funnene viser til situasjoner der de yngste barna i barnehagen gir tydelig uttrykk for subjektiv trivsel. Funnene vil videre bli drøftet opp mot den teoretiske forankringen og tidligere forskning. Under drøftingen av empiri blir utvalgte observasjonsutdrag presentert og drøftet samtidig, samt intervjuuttalelser, i den rekkefølgen temaene er nevnt. Drøftingen søker å gi en enda mer dyptgripende forståelse av fenomenet trivsel ved at jeg tolker og forstår observasjonsutdragene grundigere, enn slik de framstår ved første øyekast.

TEMA 1: Barns kroppslige lek

Til dette temaet vil jeg presentere tre observasjonsutdrag fra feltnotatene. Den første situasjonsbeskrivelsen vil jeg tolke og drøfte for seg selv. De to neste situasjonsbeskrivelsene vil jeg også tolke hver for seg, men jeg vil deretter drøfte dem felles etter at de er presentert og tolket. Temaet avsluttes med en felles drøfting av alle observasjonene.

SITUASJON 1: «Gå planken og hopp i havet»

På avdelingen feltarbeidet er gjennomført var det en lekemadrass med høy kant rundt hele madrassen og med en inngang/utgang hvor kanten var noe lavere. Denne madrassen kalte avdelingen for «bingen» og er avbildet til høyre. Bingen viste seg å være svært populær blant barna og gikk igjen i flere av observasjonene jeg foretok. Jeg skal videre starte med å presentere et observasjonsutdrag fra en kroppslig leksituasjon relatert til bingen.



Gard (toåring) starter med å flytte en og en barnestol og setter dem etter hverandre på rekke og rad. «Planken», sier han mens han flytter på stolene. Den ene av de ansatte som er i nærheten av Gard, ser hva han holder på med. Hun viser at hun skjønner hva Gard vil, og sier at hun skal hjelpe ham. Den ansatte og Gard finner alle stolene og plasserer dem etter hverandre, slik at de danner en lang rekke ut fra bingen. «Da kan du gå planken og hoppe i havet», sier

deretter den ansatte. Gard går over alle stolene, stiller seg oppå kanten av bingen og hopper ned på madrassen. Flere andre barn kommer og vil være med. Den ansatte hjelper de barna som trenger støtte i situasjonen. Ettåringen Olav er blant dem. Her er et utdrag fra feltnotatene som beskriver når Olav «går planken og hopper i havet»:

Olav klatrer opp på den første stolen. Han holder den ansatte i hånden, mens han går bortover alle stolene. Den ansatte holder han i hånden i det han klatrer oppå kanten på bingen. Så slipper han hånden og slenger seg ned på madrassen. Olav smiler og ler, og løper tilbake til stolrekken og starter å gå planken på nytt. Etter noen runder går Olav over stolene uten å holde i hånden til den ansatte, samtidig som jeg ser at den ansatte har han i øyekroken sin. Olav holder seg nå i rygglenet på stolen med begge hendene. Han flytter føttene sakte og kontrollert over på neste stol og reiser seg. Så bøyer han seg og tar tak i neste stolrygg og skritter over. Så reiser han seg, før han bøyer seg og tar tak i neste stolrygg. Han skritter over. Slik holder Olav på helt til han har kommet fram til bingen. Han legger seg ned med magen over kanten på bingen og vipper seg over. Han lander på madrassen. Olav gir fra seg et gledeshyl. Han smiler og ler hjertelig i det han har landet. Olav løper tilbake til start og begynner å gå planken igjen. Han fortsetter å gå over alle stolene, mens han holder seg i rygglenene og kaster seg ned i bingen når han har fullført planken. Han smiler og ler. Øynene hans er vidåpne og han har et «giret» blikk. Han er rød i fjeset og svett i håret. Kroppsbevegelsene til Olav er lette og ledige i det han har «landet i havet». Olav går over stolene om igjen og om igjen og etterhvert i et noe raskere tempo, før han slenger seg over kanten på bingen og lander med fjeset ned i madrassen. Etterhvert slipper han taket på stolen i det han går over dem. Han klatrer også oppå kanten på bingen stående på huk. «Aaaaa», sier han i det han slenger seg ned fra kanten. Han reiser seg og kaster armene i været. Han klapper i hendene, mens han smiler og ler. Han holder på over lengre tid (minst 20 minutter) og det er ikke før det blir ryddetid at leken hans avsluttes, og da er han det eneste barnet som ennå leker denne leken.

I denne leksituasjonen tolker jeg at Olav er til stede her og nå, hvor han nyter øyeblikkets sødme. Den ene ansatte betegner denne situasjonen som frydefull for Olav, som kan være en god beskrivelse. Entusiasmen hans er nesten til å ta og føle på, og jeg tolker at hans kropp er for trang til å romme gledesfølelsene hans. Gleden han uttrykker gjennom livlige blikk, smil, latter, gledeshyl og andre kroppslige gester trenger seg på og er umulig for ham å holde tilbake, og stråler ut i fra hans levende kropp. Olavs kropp signaliserer en intensjon om å ha det gøy, hvor kroppen hans kommuniserer til verden at han opplever leken som meningsfull. Olavs kroppslige reaksjoner tyder på at han blir både følelsesmessig rørt og berørt av hvordan sammensetningen av stolene og bingen lokker til den kroppslige leken. Det er likevel ikke bare Olav som leker med stolene og bingen. Stolene og bingen leker også med ham. I Gadamer's (1960/2012) ånd kan det nærmest virke som om leken trollbinder Olav, hvor det er leken til Olav som leker ham.

Olav virker til å oppleve glede knyttet til egen innsats, og holde ut og mestre en utfordring. Under intervjuet knytter de ansatte mestring og mestringsfølelse til denne

situasjonen. Den ene ansatte, som erindrer denne situasjonen, forteller hvordan hun husker at Olav våget mer og mer. «Han ble bedre, stødigere og fikk mer balanse», sier hun. Denne mestringen kan lenkes til Csikszentmihaylis (1979) konsept om å havne i flyten. I dette tilfellet havner Olav i flyten i det han befinner seg i en balansegang mellom de utfordringene han står overfor og de ferdighetene han har til å mestre utfordringene med. Olav virker til å utfordre seg passe nok til at han klarer å mestre lekaktiviteten han holder på med, som også endres underveis. Han starter for eksempel med å holde den ansatte i hånden når han skritter over stolene, deretter holder han seg i hver stolrygg og til slutt holder han ikke i noe når han går «planken». Han starter også med å holde den ansatte i hånden når han «hopper i havet», til slenge seg over kanten på bingen på egenhånd, til å stå på huk oppå kanten på bingen uten støtte og hoppe/slenge seg ned. Denne måten han utfordrer seg på kan ses på som en måte å opprettholde følelsen av å være i flyt, ettersom flyten er en dynamisk tilstand (Csikszentmihalyi, 1979). Det kan gi en dyp og indre tilfredsstillelse over å være i live for Olavs del. Olav virker til å være svært oppslukt av det han gjør at ingenting annet synes å bety noe, hvor tid og sted opphører.

Den gledelige mestringsfølelsen jeg tolker Olav gir uttrykk for, kan føre til at han opplever en indre følelse av tilfredshet med seg selv. Det er særlig etter at Olav har gått over stolene for første gang på egenhånd og slippet seg utfor bingen, hans kroppslige uttrykk endrer noe form. Han går i fra å smile og le og være ivrig, til å bli skikkelig giret og full av energi, som igjen kan vise den intense og dype gleden Olav opplever av å mestre knyttet til situasjonen. Den kroppslige leken virker til å gi Olav en opplevelse av glede, samtidig som gleden han opplever virker til å være drivkraften bak hans videre lek.

Den kroppslige leken til Olav inneholder i høy grad en spenningskurve, slik jeg ser det. Jeg kan nesten kjenne hvordan spenningen og forventningene hans stiger i det han går over stolene. I det øyeblikket han velter over kanten på bingen eller hopper ned fra kanten nås klimaks, og fører til avspenning. Spenningen stiger igjen i det han skritter over stolene på ny og er på vei bortover til bingen. Det utgjør en kontinuerlig sirkelbevegelse, som Buytendjik (Åm, 1989) kaller det, og tar ikke slutt før lekaktiviteten avsluttes.

Den spenning Olav virker til å oppleve kan forstås ut i fra hva den ene ansatte betegner som en aha-opplevelse, hvor situasjonen kan oppleves litt skummel for Olav, samtidig som at han tør å prøve seg. Dette kan ses i sammenheng med at det ligger en viss risiko knyttet til denne situasjonen, fordi lekaktiviteten ikke kan forutsies på forhånd. Hva som skjer er usikkert og uforutsigbar, og viser til lekens uventende karakter. Sandseter (2010) viser hvordan lek som innebærer en viss risiko er en naturlig del av barns lek og aktiviteter. Olavs lek kan forstås som risikofylt, fordi det innebærer lek med høyder. For at Olav skal komme seg bort til bingen, må

han gå «planken». Stolene Olav balanserer over er i barnas høyde, og risikoen som er bundet til denne situasjonen er å falle ned fra stolene og skade seg. I tillegg skal han også hoppe ned fra en høyde. Sandseter (2010) viser at følelsen av å leve på kanten av et stup, balansert mellom behagelige og ubehagelige emosjoner, belønner barn med den mest intense tilfredsheten og spenningen i lek som oppleves som risikofylt. Dette opplever jeg som sentralt i observasjonen av Olav. Olav er fokusert i det han går over den ene stolen etter den andre. Han er stille og i dyp konsentrasjon. Hans bevegelser er sakte, kontrollerte og forsiktige, og distraksjoner virker til å være fraværende. I det han tipper over i bingen uttrykker han gledelige ansiktsuttrykk som smil, latter, gledesrop og livlige øyner. Jeg ser for meg at «stupet» ned på madrassen slipper løs sommerfuglene han har hatt i magen i det han gikk over stolene. Han ler, strekker armene i været og klapper i hendene som om han nærmest jubler over den gledelige opplevelsen, slik også Sandseter (2010) skriver i sin forskning.

Olavs risikofylte lek forutsetter med Buytendjiks (Röthle, 2014) forståelse av lek, at Olavs utfordringer befinner seg en plass mellom det ukjent og kjente, slik jeg tolker det. Dersom lekaktiviteten hadde vært helt ukjent og utfordringene opplevdes som uopnåelige for Olav, kunne Alvoret tatt overhånd og lekens utfordringer med høyden kunne framstått som farlige. Dersom situasjonen hadde vært fullstendig kjent og utfordringen ikke hadde representert noen utfordring for Olav, ville leken antakeligvis dødd ut fordi den hadde blitt kjedelig. Ifølge Buytendjik (Steinsholt, 1999) er derfor dette spenningsmomentet viktig for å holde liv i leken. Hans ansiktsuttrykk, lyder og kroppslige gester tolker jeg som uttrykk for en skrekkblandet fryd, hvor han kommuniserer tydelige til omverden at han er i en situasjon han trives i.

SITUASJON 2: «Morsomt»

Løkken (2000) viser i sin forskning hvordan lek rundt store lekegjensstander tiltrekker seg de yngste barna til felles kroppslig lek. Avdelingens «binge» fikk en slik rolle. Neste observasjonsutdrag viser til en kroppslig leksituasjon i bingen mellom to gutter:

Steinar (toåring) og Trond (ettåring) er i bingen og leker. Bingen står i hjørnet av rommet, og Steinar og Trond klatrer opp på den ene kanten av bingen ved å støtte seg med ryggen inntil veggen. Trond står med ansiktet vendt mot veggen og slipper seg bakover i bingen i det han sier «aaaaaaa». Han lander på ryggen. Steinar ler hjertelig. «Vææææææ», sier Steinar og kaster seg framover i bingen. Steinar reiser seg og sier «morsomt», mens han ser på Trond. «Morsomt», svarer Trond tilbake og ser på Steinar. De smiler. De klatrer opp på bingen igjen og slenger seg ned på madrassen flere ganger. De smiler, ler og utveksler blikk til hverandre underveis. De lager ulike høye gledeslyder i det de kaster seg ned på madrassen. Når de klatrer opp på kanten på bingen sier de «morsomt» flere ganger, mens de smiler og ler.

I denne situasjonen opplever jeg at Trond og Steinar tar i bruk kroppen sin og bingens appell til kroppslig lek uten å nøle, hvor jeg tolker guttenes sameksistens som en åpen, meningsfull og kommunikativ situasjon. Ordet «morsomt» som Steinar først sier, og som begge guttene sier mange ganger etterpå, bekrefter den kroppslige kommunikasjonen som allerede stråler ut fra deres levende kropper. I Merleau-Pontys (1994) terminologi beskriver dette ordet neppe totalopplevelsen, fordi den kroppslige opplevelsen til barna er der like fullt selv om den ikke blir satt ord på. Det talte ordet, «morsomt», hviler på den kroppslige eksistensen og viser til Steinars og Tronds kroppslige nærvær i denne situasjonen. Ordet forutsetter ikke tanken, men fullbyrdes i hvert eneste øyeblikk i deres bevegelser. Trond og Steinars talte ord bekrefter den kroppslige opplevelsen av mening det virker til å gi dem i denne situasjonen. Barnas kroppslige uttrykk kommuniserer allerede ut til omverden at de befinner seg i en morsom leksituasjon.

I denne leken utfører Trond og Steinar de samme handlingene om igjen og om igjen. De klatrer oppå bingen, for så å hoppe ned på madrassen igjen. Det blir framtreddende at Trond og Steinar uttrykker tydelig trivsel gjennom å delta i gjensidig lek med hverandre, hvor de bekrefter og gjenkjenner hverandre via gjentakende imitasjon, slik også Seland et al. (2015) viser i sin studie. Barnas ulike gledeshyl, utvekslende blikk, smil og latter tolker jeg som tydelige uttrykk for at de trives i situasjonen.

SITUASJON 3: Løping i korridoren

Utenfor døra til avdelingen befant det seg en lang og bred korridor. Denne korridoren utgjør et gjentakende element i barnas kroppslige lek. I de situasjonene denne døra åpnet seg fra avdelingen og ut til korridoren, ble de aller fleste barna nærmest sugd ut til korridoren. Ganske fort oppdaget jeg et implisitt budskap for barnegruppen i det døra ble åpnet. Og det var å løpe! Jeg vil videre vise til et observasjonsutdrag som er tatt i forbindelse med at barna og de ansatte skal til å kle på seg og gå ut. Alle barna er samlet i garderoben. Påkledning har nesten nettopp begynt, slik at det kun er noen få barn som har begynt å kle på seg. De barna som ikke har begynt å få på seg yttertøy, løper i korridoren:

Truls (ettåring), Konrad (toåring), Lone (ettåring) og Sofia (ettåring) løper i korridoren. De løper fra den ene enden av korridoren til den andre. Alle barna lager gledeshyl og roper mens de løper. Beina går for fullt, mens armene svaier fram og tilbake. «Heia, heia, heia» roper Konrad om igjen og om igjen, mens han løper. Lone løper og holder seg foran ørene mens hun holder en høy «aaaaa»-lyd inne. Alle barna smiler. Sofia stopper opp og ler. Hun vri og vrikker på overkroppen og tar hendene på magen, mens hun hun gjør et slags galopp med føttene. Det virker som om hun synes det står godt til. De andre barna suser forbi henne, og hun slenger seg på igjen. Etter at barna har løpt fram og tilbake noen ganger, stopper de opp med bossbøtta. De starter å tromme på bossbøtta, samtidig som de ser mot de ansatte. De ser også

bort på meg. De smiler og har et lurt glimt i øynene sine. Lone går fra bossbøtten og bort til veggen på andre siden og trommer på to postkasser som henger på veggen. Så starter de plutselig å løpe igjen, fram og tilbake, fra den ene enden av korridoren til den andre blandet med smil, latter og gledeshyl. Truls og Lone stopper opp inni mellom og hopper, før de fortsetter og løpe igjen.

I denne situasjonen opplever jeg at barnas bevegelser er dynket med det Buytendjik kaller for overflod. Bevegelsene rommer både en vitalitet og fylde, og gir barna spontan trang til å bevege seg (Röthle, 2014). Bevegelsestrangen oppstår i det korridoren lar seg lokke på barna, samtidig som barna lar seg lokke på av korridoren. Barnas umiddelbare løping i korridoren, viser til deres lekende gjensvar på korridorens forlokkende kraft. Samtidig er barnas bevegelser springende og preget av et hit og dit mønster. Bevegelsene til barna, hvor barna løper fram og til bak i korridoren, mellom bossbøtten og postkassene og barnas hopping innimellom, kan minne om dans i rommet som ikke er retningsbestemt på forhånd.

Til tross for at barna egentlig skal kle på seg, i hvert fall etterhvert, ser det ut til at det er korridorens appell til å løpe som frister barna. Det er tydelig at barna er kjent med at korridoren fører med seg et felles budskap for dem om å løpe, gjerne i et fellesskap, slik jeg tolker det. Barnas felles, lekende og hoppende «løpeturneer» i korridoren, som Løkken (2000) kaller det for, viser hvordan det å løpe i korridoren framstår som en kjent rutine eller et kjent ritual. Den enkle strukturen leken har, gjør det lett for mange barna å delta. Dette kan videre ses i sammenheng til begrepet toddlerstil, utviklet av Løkken (2000). Selv om alle de enkelte barna har sin personlige vri og unike framturen i den løpende leken i korridoren, har de også en gjenkjennelig stil som binder dem sammen. Denne stilen gjør at barna kjenner igjen seg selv og de andre barna, og kan forstås med Merleau-Pontys (1994) forståelse av at alle mennesker er talende kroppssubjekt som har en særlig værensstil som er rettet henimot omverden. Selv om barna har forskjellige måter å løpe på, er alle barna en del av løpingen, slik den ene ansatte påpeker under intervjuet. Det som også er interessant å trekke fram er at personalet på denne avdelingen oppfatter situasjoner hvor barna får springe uten stopp, får være i bevegelse, og som har med lyd å gjøre eller appellerer til lyd, er situasjoner barna trives bedre i enn andre situasjoner. Barna viser tydelig i denne situasjonen gjennom deres livlige blikk, smil, latter, gledeshyl og bevegelser at de trives.

Hvordan kan barnas kroppslige lek forstås i situasjon 2 og 3?

I Buytendjiks ånd viser disse situasjonene ikke bare hvordan barna opplever korridoren eller bingen som lokkende til bevegelse og lek, men også hvordan barna lokker til hverandres bevegelser og lekende gjensvar. Lekens *noe* og *noen* er derfor både bingen eller korridoren, og

ikke minst de andre barna eller én lekekamerat. Andre levende barnekropper kan overraske gjennom sin egenbevegelse (Röthle, 2014). Barnas kroppslige lek blir da både uberegnelig og spennende. Hvordan en medleker beveger seg og gjen-svarer på andres bevegelser, utgjør derfor viktige spenningsmomenter som er med å holde liv i leken. Gjennom spenning og avspenning gir barna leken vekslende intensitet og form, samtidig som leken leker også barna. For Steinar og Trond virker det som om det er knyttet spenning til det å klatre oppå bingen. Spenningen utløses i det dem hopper ned på madrassen, hvor jeg ser for meg at «stupet» gir dem kriblinger i magen. For barna i korridoren kan det virker som om det er knyttet spenningsmoment til det å kjenne at de har *noen* som er hakk i hælene på dem i det de løper etter hverandre, og kan ses som en humoristisk jage-fange lek, slik Løkken (2004) peker på. Lekens spenningsmomenter til barna viser at det ligger mellom det som er helt kjent og totalt ukjent, ettersom leken ikke dør ut med det første, men utvides og fornyes gjennom repetisjon og variasjon (Løkken, 2000).

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1994) terminologi er det ikke vanskelig å se hvordan barna framstår som levende kroppssubjekter i disse situasjonene. Barnas levende kropper som uttrykker smil, blikk, latter, vokale lyder, verbale ord, grovmotoriske bevegelse og andre kroppslige gester, kommuniserer en lekenhet overfor hverandre som bærer med seg en felles intensjon og mening om å ha det moro, *sammen*. Det kan videre forstås, slik Løkken (2004) beskriver det med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi, at barnas kroppslige posisjoner og gestikulering kobler seg på hverandre. Det gjør det mulig for barna å forstå hverandre umiddelbart i den kroppsliggjorte kommunikasjonen. Disse situasjonene gir meg assosiasjoner til hvordan barnas levde kropper besitter en felles, stilltiende eller taus viten, sagt med Merleau-Pontys (1994) ord. Barna viser hvordan deres felles intensjon og forståelse av å løpe og hoppe i korridoren, og klatre og hoppe i bingen, er grunnet i kroppens forståelse av situasjonen, før tankene inntreer. Barnas felles erfaringer og opplevelser knyttet til korridorens og bingens lekende effekt fra tidligere, viser at kroppens kommunikasjon mellom barna er lett for dem å oppfatte (Løkken, 2004). Barnas kropper stråler ut til omverden at: «dette er gøy!». Barnas lek framstår både som betydningsfull og ladet med mening for de barna som deltar i det lekende fellesskapet.

Barnas framtrædende fellesskap i bingen og korridoren, ser jeg trekker veksler på gruppegleden Løkken (1989) omtaler som «flirekonsert». Situasjonene viser fysisk aktivitet som løping, hopping og klatring initiert fra barnas side kombinert med gledesrop, smil og latter. Barnas ulike høye vokale og verbale lyder kan forstås som musiske og rytmiske kvaliteter ved barnas kroppslige lek. Situasjonene viser tydelig hvordan de yngste barnas kropper er lekens viktigste supporter i samspill med andre barn, slik Løkken (2000) framhever. Barnas

barnehageverden viser tydelig hvordan den framstår som en sosial verden, sagt med Merleau-Pontys (1994) forståelse. Barnas felles kroppslige lek er rettet mot hverandre i deres intersubjektive barnehageverdenen som kan gi dem en opplevelse av sosial samhørighet (Løkken, 1989).

Felles drøfting av barns kroppslige lek

Selv om barna på denne avdelingen har både lekt i korridoren og bingen mange ganger før, er dette aktiviteter de tydelig liker å gjøre gjentatte ganger uten at det blir kjedelig for dem med det første. Gjentakelsen kan dreie seg om gleden av å gjenta handlingen, fordi gjentakelsen aldri er en blåkopi av forrige handling. Gjentakelsen har alltid et hint av variasjon i ulik grad, og understreker gjentakelsens åpenhet og uforutsigbarhet for hva som kan skje. Via gjentakelsen virker det som om Olav forsterker, gjenkjenner og bekrefter leken sin og den frydefulle mestringsgleden han virker å oppleve. For Trond og Steinar, og Truls, Konrad, Lone og Sofia virker gjentakelsen til å gi dem en god fellesskapsfølelse i øyeblikket, i kraft av å være sammen om leken de leker. Gjennom deres kroppslige uttrykk og gester forsterker, gjenkjenner og bekrefter de hverandre i sin kroppslige lek i korridoren og bingen, slik jeg ser det.

I disse situasjonene opplever jeg at i det korridoren og bingen lar seg lokke på barna, og barna lar seg lokke på av korridoren og bingen, må de ikke lete etter kroppene sine. Barna beveger kroppene sine umiddelbart i lekaktiviteten. Dette illustrerer godt hvordan kroppen er *med* barna hele tiden, hvor barna *er* kroppene sine og kaster seg åpent ut i rommet og leken, sett med Merleau-Pontys (1994) øyner. Barna viser hvordan de bebør rommet, som et betydningsfullt handlingsrom, hvor kroppene deres hefter seg til og favner rommet og tiden de eksisterer *til*. Barnas bevegelsestrang og patiske engasjement gjør seg gjeldende i disse situasjonene, hvor de helt uten å nøle tar i bruk både kroppen sin, rommet og tiden som er tilgjengelig for dem. Situasjonene viser også tydelig hvordan barna lever i kroppslig utpreget grad, slik Merleau-Ponty (1994) mente.

Under intervjuet sier den ene ansatte at det som ser ut til å gjøre barnas kroppslige lek kjekk for dem, er at disse lekaktivitetene ikke er styrt lenger av noen andre enn barna selv. Alle disse tre situasjonene kan tolkes som at barnas kroppslige lek springer ut av seg selv, hvor leken lekes for lekens skyld og nytes i øyeblikket det skjer i. Barna gjør det de har lyst til og hvordan de har lyst til å gjøre det de gjør. Her er det videre interessant å vise til studien av Fattore et al. (2007) hvor barn i 8-15 årsalderen ga uttrykk for at de trivdes best i aktiviteter som ikke innebar ytre press fra voksne om å prestere etter visse forventinger. Barna opplevde frihet når de fikk velge hva de skulle gjøre og at de fikk mulighet til å utføre aktiviteten på sin egen måte. I disse

situasjonene tolker jeg at barnas spontane lyst, frihet og frivillighet til å få løpe, hoppe, klatre, balansere og bevege seg, rope og le, slik som behager dem, som lekaktiviteter de tydelig viser at de trives med.

Selv om disse tre situasjonsbeskrivelsene har flere fellestrekk, er også hver og en av barnas opplevelse av situasjon unik på sin måte. Noe av det som skiller disse situasjonene er at barnas kroppslige lek kan ta utgangspunkt i at barn opplever trivsel på egenhånd, sammen med én lekekamerat eller i et fellesskap med flere barn. Som vist tidligere, peker mye forskning blant barn på den sosiale betydningen andre mennesker har for deres trivsel. Leksituasjonen til Olav viser imidlertid at trivsel kan oppleves på egenhånd. I likheten med forskning utført av Seland et al. (2015), uttrykker Olav tydelige tegn for trivsel når han får tid og mulighet til å leke fokusert alene på egne premisser. Trond og Steinar virker til å oppleve trivsel gjennom å le og ha det morsomt sammen i sin lek i bingen, og bygger opp under en meningsfull opplevelse av et felles «vi», som Greve (2007) omtaler i sin avhandling. I den siste situasjonsbeskrivelsen mellom Truls, Konrad, Lone og Sofia virker det som om deres gledesfylte samspill utgjør et intersubjektivt rom mellom dem. Barna i det løpende fellesskapet virker til å oppleve glede og trivsel fra og med hverandre, slik også Thoilliez (2011) peker på i sin forskning.

TEMA 2: Barns humorskaping

Flere av observasjonene som er tatt under feltarbeidet innebærer en form for humorskaping blant barna. For å belyse temaet om barns humorskaping vil jeg vise til tre situasjonsbeskrivelser, som jeg vil tolke hver for seg. Jeg avslutter temaet med en felles drøfting av situasjonene.

SITUASJON 1: Tuttekoppen

Den første situasjonen jeg vil vise til er observert midtveis i en måltidsituasjon:

Unni (ettåring) og Turid (ettåring) sitter ved siden av hverandre under lunsjmåltidet. Unni har satt tennene sine i tuppen på tuttekoppen, slik at den henger ned fra munnen hennes. Hun holder den ikke med hendene sine. Unni beveger hodet sitt fra side til side, mens tuttekoppen beveger seg fra side til side. Unni skjeler bort på Turid. Turid har fått øye på hva Unni gjør, og begynner å le. Unni hører at Turid ler, og stopper med å slenge på koppen. Unni ser på Turid, smiler og humrer med tennene sammenbitt over tuppen på tuttekoppen. Unni gjør det en gang til, og enda en gang til. Turid ler hver gang, mens Unni smiler og humrer bak tuttekoppen. Den ansatte som sitter ved siden av Unni, legger armen rundt henne og spør om hun tøyser. Unni slutter å bevege hodet. Den ansatte sier at hun hører Turid ler av Unni. Unni og Turid ser på hverandre og smiler. Den ansatte spør Unni om hun har nok melk i koppen sin, tar koppen og løfter den opp for å se etter melken. Det er melk i koppen og den ansatte spør om hun vil drikke det. Unni bøyer

hodet litt bakover og åpner munnen. Den ansatte tar tuttekoppen i munnen til Unni og Unni begynner å suge. Den ansatte sier at hun kan holde koppen sin selv. Unni og Turid har nå sluttet helt å tulle med hverandre. Etter en liten stund tar likevel Unni opp tuttekoppen sin igjen, biter i tuppen og beveger hodet sitt fra den ene siden til den andre. Turid ser det denne gangen også og ler. Unni smiler og humrer bak koppen som slenges fra side til side. Turid blir ivrig og slår hendene om seg. Hun «hopper» opp med baken i babystolen hun sitter i. Unni fortsetter en stund til, før hun avslutter seansen selv.

Denne situasjonen tolker jeg som en humorfyltsituasjon for Turid og Unni. Jeg opplever at Unnis kroppsliggjorte kommunikasjon, spesielt hennes skjelende blikk på Turid helt i starten, sender innledende signaler til Turid om at hennes handling skal forstås humoristisk. Turid viser at hun oppdager Unnis blikk og handling med koppen. Turid viser videre at hun oppfatter og verdsetter Unnis påfunn med koppen som morsom ved å smile og le, og etterhvert bevege på hendene og «hoppe» med baken i stolen. Turid virker til å bli overrasket over Unnis inkongruente og absurde handling, som får henne til å le automatisk. Det inkongruente ved Unnis handling, kan vise til at Unnis bruk av tuttekoppen framstår som «unormal» og uventet for Turids del. Det absurde kan handle om det som bryter med det barna vet er vanlig (McGhee, 1979). Barna er kjent med hva koppen vanligvis skal brukes til: den er jo til å drikkes av! Unni bryter nettopp denne forventede bruken av tuttekoppen. Unnis handling med koppen framstår derfor som spontan, merkelig og avviker fra det «normale», og utløser humoristiske toner mellom henne og Turid.

Det som er interessant i denne observasjonen er at selv om den ansatte avbryter barnas humorskaping, tar Unni opp trådene igjen og fortsetter seansen sin etter en liten stund. Samtidig har ikke Unni noe garanti for at hennes handling med tuttekoppen vil utløse latter fra Turids side, for andre gang. Derfor ligger det en implisitt forventning, nærmest et spenningsmoment, i Unnis gjentatte handling, slik jeg er det. Om Turid kommer til å le av Unni igjen, kan forstås som kjernen til Unnis forventning. Spenningen avløses for Unnis del i det Turid innfrir hennes forhåpning om å le igjen, som også ser ut til å være grunnen til at Unni ler. Samtidig stiger spenningen igjen knyttet til om Turid vil le av Unni hver gang hun rister på hodet med tuttekoppen i munnen. Spenningen til Turid kan handle om Unni gjør sitt humoristiske stunt gjentatte ganger, og om det framkaller hennes latter hver gang. Barnas utvekslende blikk, smil, latter og kroppslige handlinger og gester, tolker jeg videre som tydelige uttrykk for at de trives i situasjonen.

SITUASJON 2: Skorpen

Neste observasjonsutdrag viser til en lunsjsituasjon hvor avdelingen er et godt stykke uti måltidet. Barna sitter fordelt på to bord som står ved siden av hverandre. Ettåringene sitter i

babystoler ved et bord i voksenhøyde. Toåringene sitter på vanlige stoler, hvor stolene og bordet er tilpasset deres høyde. Situasjonen utspiller seg mellom to jenter, som sitter på hvert sitt bord:

Mona (ettåring) skyver skorpen sin over bordkanten slik at den faller på gulvet. Jorunn (toåring) som sitter på det andre bordet like bortenfor, ser plutselig at skorpebiten til Mona ligger på gulvet ved siden av babystolen hennes. Jorunn reiser seg og går og plukker opp skorpebiten. Hun legger den på bordet igjen, foran Mona. Mona ser på skorpen og skyver den over bordkanten igjen. Mona lener seg over stolen sin og ser på skorpen som har landet på gulvet. Jorunn så hva Mona gjorde og begynner å le. Mona ser opp på Jorunn og begynner også å le. Jorunn bøyer seg ned og plukker opp skorpen enda en gang til. Hun står og ser på Mona, som har fått lagt skorpen foran seg igjen. Mona sveiper armen over bordet og dytter skorpen ned på gulvet nok en gang. Jorunn ler hjertelig i det hun ser på hva Mona gjør. Mona ser tilbake på Jorunn og ler. Dette gjentar seg enda en gang til, før Jorunn selv setter seg på stolen sin ved det andre bordet. I det Jorunn har satt seg på stolen, legger Mona hodet sitt ned på bordet. Hun har blikket og hodet vendt mot Jorunn. Jorunn sitter vendt med kroppen mot Mona. Jorunn og Mona utveksler blikk og smil, mens de humrer og ler til hverandre.

Humorskapingen er her åpen for det uventede, slik jeg tolker det. Latteren til Jorunn ser ut til å være en spontan reaksjon som framkaller henne til å le automatisk. Det som utløser Jorunns latter kan vise til at Monas handling av å skyve skorpen på gulvet opplevdes som overraskende. Jorunn som ikke så ut til å ha fått med seg at Mona skjøv skorpen sin ned på gulvet første gangen, kan ha hatt en intensjon om å hjelpe Mona. Ved at Mona skyver skorpen på gulvet igjen i stedet for å ta den til seg, viser til at Monas gjensvar kan tolkes som motsetningsfylt og paradoksal i møte med Jorunns velmenende gest.

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1994) filosofi blir det tydelig i denne situasjonen hvordan menneskets kropp bærer med seg en intensjonalitet som er rettet mot den verdenen en er en del av, uten at det er gitt på forhånd hvordan menneskets kroppsbevegelser blir forstått av andre. Selv om Mona kanskje ikke hadde til hensikt å være morsomt i det hun skyver skorpen fra bordet og ned på gulvet, ble likevel hennes handling tolket som morsom av Jorunn. Jorunn kan ha oppfattet Monas handling som absurd og inkongruent, slik jeg ser det. Det absurde og inkongruente i denne situasjonen kan handle om at normalt sett skal skorpen være på bordet framfor på gulvet, samtidig skal den skal spises og ikke skyves bort. Når Jorunn oppdaget og verdsatte Monas handling som morsom ved å smile og le, gjorde hun Mona oppmerksom på at hennes handling med skorpen kunne tolkes som morsom, som igjen utløser smil og latter fra Monas side. Humoren Mona og Jorunn skaper i denne situasjonen viser hvordan humorskaping og gleden av å skape humor sammen kan komme når en minst venter det og som et resultat av ikke-planlagte hendelser, slik Søbstad (2006) skriver. Gjennom deres blikk, smil, latter,

kroppslige gester og handling med skorpen forstår jeg at deres humorskaping som en situasjon de tydelig uttrykker trivsel i.

SITUASJON 3: Hoderistingens smitteeffekt

Et gjennomgående trekk i feltnotatene er ikke bare barns humorskaping, men barns humorskaping ved måltidssituasjonene. Til slutt vil jeg vise til en situasjon som utspiller seg ved slutten av lunsjmåltidet:

Det går mot slutten av lunsjmåltidet og den ansatte har begynt å rydde av bordene. Noen barn har allerede fått gått fra bordet. På det største bordet sitter Karen (ettåring), Line (ettåring) og Elisa (ettåring) igjen, og venter på å få komme ut av babystolene sine og ned på gulvet. Helt plutselig begynner Karen å riste på hodet sitt fra side til side. Line og Elisa følger opp og begynner å riste på hodene sine også. Barna stopper opp etter noen rist, ser på hverandre og smiler. Så rister de på hodene igjen. «Aaaaaaaa», sier Elisa i det hun rister på hodet. Karen og Line følger opp med hver sin høye lyd, i det hodet går fra side til side. «Bæææææææææææ», sier Karen, mens Line roper «iiiiiiii». De stopper opp i mellom hoderistingen, utveksler blikk, smil og latter, før de gjentar handlingen flere ganger til. Etter en stund blir de løftet ut av stolene sine av den ansatte og satt ned på gulvet.

Denne situasjonen viser hvilken smitteeffekt spontane humoristiske innfall kan få. Smitteeffekten dreier som om når Karen starter å riste på hodet sitt, så begynner resten av barna som sitter ved bordet å riste på hodene sine også. Det å imitere hverandre gjennom å riste på hodet i fellesskap, samtidig som det uttrykkes smil og latter, virker til å skape gledesorienterte øyeblikk for barna. Derfor er det heller ikke så rart hvilken smitteeffekt både barnas handlinger og latter kan ha overfor hverandre, slik jeg ser det.

Den plutselige, gjentakende og imiterende handlingen av å riste på hodet i fellesskap, virker til å skape humoristiske toner mellom barna. Dette fellesskapet, opplever jeg trekker veksler på Løkkens (1989) forståelse av en «flirekonsert». Barna gjenkjenner hverandre ved å imiterer og bekrefter hverandre i et fellesskap av å initierer handlingen av riste på hodene sine, kombinert med høye lyder, smil og latter. Den ene ansatte sier under intervjuet at det blir en god gruppefølelse når barna får gjør ting sammen på denne måten. Barnas hoderisting kan slik sett dreier seg om meningsfulle måter barna feirer eller nyter det å være en del av et gruppefellesskap, som Løkken (2000) peker på, hvor barna kan oppleve en god følelse av å være relatert til hverandre (Løkken, 1989).

Under intervjuet forteller personalet at de er opptatt av at barna får ha sine øyeblikk, sine samspill og sin humor seg imellom. Den ene ansatte forteller under intervjuet at dersom alle barna sitter og rister på hodet ved måltidet, spør hun seg om hun skal stanse barna i det de gjør. Men dersom hun selv avventer med å stoppe barna og heller ser på dem, så ser hun hvordan

alle barna er med på det som skjer, hvordan de ler, hvor glade de er og at de blir helt i ekstase. Dette er noe jeg finner treffende i denne situasjonen. Barnas utvekslende smil, blikk og latter, sammen med deres kroppslige handlinger og gester, signaliserer og tolkes som tydelige uttrykk for at de trives i situasjonen.

Hvordan kan barns humorskaping forstås?

Felles for disse tre situasjonene er at barnas humorskaping er knyttet til måltidet, noe som var et gjennomgående trekk i feltnotatene. Det som også er interessant, er at ofte starter måltidene mer regelstyrte fra de ansattes side, enn ved måltidets slutt. I starten av måltidet handler reglene om at barna skal sitte fint, spise fint og ikke tøyse med maten, samt hva barna vil ha å spise og drikke. Dette kommer til syne i situasjon 1, slik jeg ser det. Den ansatte virker til å være mer opptatt av barna skal spise og drikke, enn at de har det morsomt sammen. Men etterhvert får måltidene ofte en løsere struktur, hvor barnas lekende og humoristiske samspill får mer rom, både seg imellom og mellom dem og de ansatte. Dette kommer tydeligere fram i situasjon 2 og 3, hvor barna får fritt spillerom til å dyrke humoren deres seg imellom.

Sett gjennom Merleau-Pontys (1994) linse, opplever jeg at barnas selvskapende humor i disse situasjonene handler om at de bekrefter hverandre i den spontane kommunikasjonen av gester. Det er som om barnas intensjoner tar bolig i hverandres kropp i det dem skaper humor sammen. Med Merleau-Pontys (1994) tanker kan det forstås som at Unni og Turid, Mona og Jorunn og Karen, Elisa og Line oppfatter hverandres hensikter fullstendig ved å gå inn i hverandres verdener. Når barna utveksler blikk, smil, latter og andre kroppslige uttrykk, kommuniserer de gjennom kroppene sine en felles forståelse og enighet om at de har det morsomt *sammen*. Barna behøver ikke å sette ord på eller tenke *at* de samhandler om å ha det morsomt, slik Løkken (2012) understreker, fordi barna forstår samhandlingen og hverandres handlinger gjennom sine egne handlinger. Barnas humoristiske opplevelse er der også like fullt og stråler ut fra deres levende kropper til resten av omverdenen, om den ikke blir satt ord på. Jeg tolker at barnas humorskaping framstår som meningsfullt i fellesskapet barna deltar i, og gir dem gledesfylte opplevelser som binder dem sammen.

Barnas humorskaping synliggjør at deres glede og humor oppstår lettere sammen med andre mennesker, slik McGhee (1979) peker på. Glede av å le, få andre til å og le sammen med andre framkaller gode følelser i kroppen, og tydeliggjør humorskapingens verdi i disse situasjonene (Søbstad, 2006). Barnas humorskapingen ser jeg videre som forankret i deres handlinger og relasjoner til hverandre, slik som Søbstad (2006) skriver. Å skape mening sammen gjennom delt humoropplevelse, og uttrykke glede gjennom å utveksle blikk, smil og

latter, kan barna gi et signal om at de bygger opp, opprettholder og styrker en opplevelse av det som Greve (2007) betegner for et felles «vi». Det som videre er interessant er hvordan Mona og Jorunn forsetter å bekrefte hverandre og opprettholde en opplevelse av et felles «vi», også etter at Jorunn har satt seg tilbake på stolen sin og deres humoristiske påfunn med skorpen er over. Dette understreker humoren som et sosialt fenomen, slik jeg ser det.

Barnas ulike humorskaping i disse situasjonene kan på denne måten ses på som en aktivitet, slik Buytendjik (Steinsholt, 1999) forstår barns lek. Ikke bare er lekens bevegelser uforutsigbare og spontane, det er også humorskaping. Både lek og humor har en egenverdi, som ikke er orientert mot andre mål enn å være målet i seg selv. Humorskapingens forsøk kan heller ikke forutsies på forhånd. Humoren som skapes med tuttekoppen, hoderistingen eller skorpen skapes for humorens skyld, og kan videre forstås som indrestyrte, frivillige og øyeblikkorienterte handlinger fra barnas side, slik jeg ser det.

Jeg opplever videre i disse situasjonene at barnas humorskaping kan ses i relasjon til Merleau-Pontys (1994) tvetydige filosofi. Merleau-Ponty (1994) anså at menneskekroppens eksistens hadde et åpent og mangetydig forhold til verden. Humorens absurde og inkongruente elementer viser hvordan barnas intersubjektive humorskaping er tvetydig, framfor entydig. Barnehageverdenen framstår som mangfoldig, sosial og åpen, framfor gitt på forhånd. Humorens spontane, uventede og plutselige karakter viser hvordan barna kan la seg overraske ved å smile og le sammen. Sett i Buytendjiks (Röthle, 2014) ånd viser barna via sin patiske innstilling hvordan de åpent verdsetter humorskaping og lar seg lett bli grepet av humoristiske påfunn. Det synes tydelige i det Turid lar seg forlokkende le av Unnis absurde puss med koppen, og hvordan Jorunn lar seg fascinere av Monas overraskende handling av å skyve skorpen ned på gulvet. Line og Elisa lar seg rive med uten å nøle når Karen spontant starter å riste på hodet. På motsatt side viser Unni hvordan hun bevisst tar initiativ til å skape det som blir et vellykket humoristisk samspill mellom henne og Turid. Mona lar seg fascinere av Jorunn, som tiller hennes handling en morsomt kvalitet hun selv ikke forutså. Karen viser hvordan hennes plutselige innfall av å riste på hodet, fører med seg to ivrige oppfølgere, og utvikler seg til å bli et humoristisk felleskap.

Dette viser at humorskaping tar utgangspunkt i et *noe* eller en kjerne, sett i lys av Buytendjiks (Röthle, 2014) leksteori. Humorskaping er imidlertid ikke bare avhengig av et humoristisk innfall. For at noe skal være bli humoristisk, må *noen* le. For at noen skal fortsette å le, må noe fortsatt være humoristisk. Det er i dette mellomrommet, som et gjensidig rom, humoren mellom barna skapes og bekrefte av hverandre, slik jeg ser det. Men det som er morsomt slutter også å være morsomt en gang. Samtidig kan det som var morsomt en gang, bli

morsomt en annen gang. Det som ofte skjer når humorskaping avsluttes, er at humorens noe blir for kjent og etterhvert kjedelig og uinteressant. Humorskaping krever derfor, på lik linje med Buytendjiks (Röthle, 2014) forståelse av lek, en balansegang mellom det som er for kjent og for ukjent for at det skal framkalle humoristiske toner mellom barna.

Humorskapingen og humorens noe må altså kunne romme en viss uberegnelighet og spenning, sett i lys av Buytendjiks (Röthle, 2014; Åm, 1989) filosofi. Ett, eller gjerne flere, spenningsmoment knyttes ofte til om og hvordan barn responderer på det som er et humoristisk innfall fra et annet barn. Andre levende barn representerer en tiltrekningskraft og fleksibilitet overfor hverandre, fordi deres handlinger kan overraske (Röthle, 2014). Når barn ler av et humoristisk innfall initiert av et annet barn, kan det knyttes spenning til om det vil være like morsomt flere ganger og om det utløser avspenning i form av gjensidig latter fra de deltakende barna. *Noen* gjør at humorskapingen ikke er retningsbestemt på forhånd, og er derfor ekstra spenningsfylt.

Tydelig framtrædende i disse eksemplene er gjentakelsens appellerende kraft i barnas humorskaping, slik jeg ser det. Det handler om tuttekoppen som Unni slenger fra side til side, om igjen og om igjen, helt til det ikke er morsomt lenger. Det viser til skorpen som skyves ned og plukkes opp mange ganger, før det blir kjedelig. Det dreier seg om barna som rister imiterende på hodet gjentatte ganger, helt til de blir løftet ut av stolene sine. Hvor mye lenger barna kunne ha ristet på hodet sitt, dersom de hadde blitt løftet ut av stolene sine senere, er uvisst. Det er likevel i denne situasjonen barnas humorskaping ikke får tid og anledning til å slutte av seg selv, selv om barnas humoristiske samspill en gang ville ha kommet til et punkt hvor hoderistingen hadde blitt for kjent, og humorskapingen ville ha blitt avsluttet. Spenning knyttet til gleden av gjentakelse virke imidlertid til å dreie seg om handlingens gjentakelse klarer å være «ny» nok eller spennende nok til at humorskapingen verdsettes og opprettholdes.

TEMA 3: Barns lekne regelbrudd

Kategoriene som omhandler barns lekne regelbrudd, trekker i stor grad veksler på de foregående kategoriene som handler om barns kroppslige lek og barns humorskaping. Når barn *bevisst* bryter med avdelingens regler på en leken måte, kan det igjen føre med seg humoristiske toner mellom barna eller mellom barna og ansatte. Barnas lekne regelbrudd har ofte et kroppslig aspekt over seg, som kan stride imot bestemte regler avdelingen har. I tilknytning til dette temaet vil jeg videre vise til tre situasjonsbeskrivelser. Jeg vil tolke dem hver for seg, før jeg avslutter temaet med en felles drøfting av alle situasjonene.

SITUASJON 1: Å sette seg til bords

Jeg vil begynne med å vise til en situasjonsbeskrivelse fra feltnotatene som utspiller seg rett før lunsjmåltidet skal til å starte:

Trygve (toåring) kommer løpende inn på avdelingen. Han har vært på badet og vasket hendene sine. Det er straks lunsj og barna settes en etter en til de bordet etterhvert som de kommer inn på avdelingen. Trygve løper bort til den røde matten og slenger seg på magen, i stedet for å gå bort til stolen sin. Den ansatte som er inne på avdelingen og hjelper barna til bords, sier at han må komme og sette seg i stolen sin. «Neehei», sier han spøkefullt mens han smiler og ler. Den ansatte går mot Trygve og svarer «jooohoo» lekent. Trygve krabber lattermildt bortover den røde matten i raske bevegelser med store, livlige øyner. «A-ha!», sier den ansatte smilende og løfter Trygve bakfra. Trygve smiler og gir fra seg et gledeshyl. «Din tøysekopp», sier den ansatte spøkefullt. Den ansatte snur Trygve på ryggen, mens hun holder ham liggende i armene sin. Blikkene deres møtes. Den ansatte og Trygve ler. Den ansatte gir Trygve et kyss på kinnet mens hun bærer han bort til bordet og setter han oppi stolen sin.

I denne situasjonen opplever jeg at Trygve viser gjennom sin spøkefulle væremåte at han markerer sin vilje og selvstendighet. Jeg tolker at i Trygves spøkefulle motsvar til den ansattes henvendelse om å sette seg til bords, ligger det nærmest en selvfølgelig forventning fra Trygve om at den ansatte tar imot hans ertende motstand på en leken måte. Ved at den ansatte reagerer lekent på Trygves henvendelse, utvikler situasjonen seg til å bli en slags humoristisk jage-fange lek med slapstickingredienser, slik Løkken (2004) beskriver det. Den ansatte kommuniserer gjennom sine kroppslige handlinger og gester, og måten hun sier «johooo» på, et lekent budskap som signaliserer «nå kommer jeg og tar deg» til Trygve. Dette implisitte, humoristiske, budskapet den ansatte sender til Trygve, har ikke Trygve problemer med å forstå i den kroppslig kommunikasjons sfære.

Ordet «aha!» og måten den ansatte sier det på, samtidig som hun tar om Trygves kropp, kan forsterke den allerede følte spenningen jeg ser for meg Trygve kjenner er tilstede i kroppen sin. I Buytendjiks (Steinsholt, 1999) forståelse ligger det absolutt et spenningsmoment knyttet til Trygves lekne opposisjon, slik jeg ser det. Spenningen starter å stige når Trygve avviser den ansattes forventning. Samtidig stiger spenningen ytterligere når den ansattes gjensvar tilfredsstillende Trygves implisitte håp om et lekent svar. Spenningen stiger enda mer når den ansatte i tillegg går bortover mot Trygve, og han vet at det er «fare» for at han kan bli fanget. Klimaks nås i det den ansatte fanger Trygve i sitt understrekende «aha!», som igjen utløser avspenning med smil og gledeshyl fra Trygve. Jeg tolker at både den ansattes og Trygves kroppslige kommunikasjon bærer med seg en intensjon om at «nå tøyser vi, sammen», som igjen oppleves som meningsfullt for dem begge. Den ansatte viser tydelig hvordan hun oppfatter

og verdsetter Trygves spontant initierte opposisjon som spøkefull, som gjør at det skapes et humoristisk samspill mellom dem. Gjennom Trygves livlige øyne, smil, gledeshyl og latter og hans spøkefulle måte og si «neehei» på, sammen med hans raske krabbebevegelser, stråler han ut til verden at han tydelig gir uttrykk for at han trives i situasjonen.

SITUASJON 2: Klatring i vinduet

Videre vil jeg presentere et observasjonsutdrag som er tatt etter at lunsjmåltidet er ferdig. Etter at barna har spist ferdig og gått fra bordet, setter de seg ofte på én av de to røde madrassene avdelingen har og ser i hver sin bok:

Johan (toåring), Olander (ettåring) og Vivian (toåring) sitter ved siden av hverandre og ser i hver sin bok. Johan legger fra seg boka han ser i og reiser seg. Olander følger etter. Når de har reist seg står de slik at de ser ut vinduet som var bak dem. Johan ser mot den ansatte som vasker av bordet etter lunsjmåltidet, så på Olander og smiler. Johan strekker seg mot listen som går på tvers over vinduet, mens han setter den ene foten i vinduskarmen. Olander følger etter. Johan og Olander klatrer opp i vinduet. De har plassert begge føttene i vinduskarmen, samtidig som de holder seg i en list som går tvers over vinduet og rekker dem nå til brystet. Den ansatte snur seg og ser på Johan og Olander som står i vinduet. «Ikke klatre i vinduet. Komme ned igjen», sier den ansatte. Johan og Olander ser på hverandre, smiler og ler. De går ned av karmen og løper bort til bingen. De slenger seg over kanten på bingen, mens de hyler og ler. Vivian som også satt og bladde i en bok, legger fra seg boka i det hun oppdaget hva Johan og Olander gjorde. Vivian reiser seg nå opp og klatrer opp i vinduskarmen. «Det gjelder deg også, Vivian», sier den ansatte. Vivian går ned og løper smilende og fnisende bort til guttene og slenger seg i bingen med dem.

I denne situasjonen tolker jeg gir at barnas testing av den ansattes reaksjon på å klatre i vinduet, skaper et gledesfylt og humoristisk samspill mellom Johan og Olander, og etterhvert Vivian. Johans blikk på den ansatte og deretter på Olander, sammen med et smil, indikerer en leken kvalitet til en kommende handling. Ved å klatre opp i vinduet viser han gjennom sin kroppsliggjorte kommunikasjon at hans handling skal forstås spøkefullt. Olander oppfatter og verdsetter hans budskap ved å slenge seg på. Slik jeg tolker det viser også Vivian hvordan hun ønsker å være en del av Johans og Olanders fellesskap av å bryte regelen forbundet til å klatre i vinduet. Johan og Olander viser til omverden hvordan deres handlinger framkalte smil og latter, som igjen kan ha utløst en smitteeffekt overfor Vivian. Vivian imiterer guttenes handling av å klatre i vinduet, samtidig som hun går ned av vinduet i det den ansatte krever det. Hun løper fnisende bort til guttene og kaster seg inn i bingen hvor de befinner seg. Hennes handlingen synliggjør gleden av å utfordrer den ansatte, men enda synligere blir hennes ønske av å *dele* denne opplevelsen med Johan. Det kan virke som om ikke det nødvendigvis er selve handlingen som er det viktigste for Vivian, men fellesskapsfølelsen det kan gi av å ha det

morsomt sammen på tvers av hva den ansatte tillater. Barnas blikk, smil, latter og andre kroppslige gester tolkes videre som tydelige uttrykk for at barna trives i situasjonen.

Koch (2012) viser i sin forskning hvordan barnehagebarn balanserer mellom å være en del av et barnefellesskap, utfordre de ansattes regler, samtidig som de søker å beholde en god relasjon til både barn og ansatte. Det opplever jeg som sentralt i denne situasjonen. Johans, Olanders og Vivians felles intensjon om å opponere mot den ansattes regel, gjør at deres delte opplevelsen binder dem sammen i et fellesskap som framstår som meningsfullt for dem, slik jeg ser det. Deres blikk, smil, gledeshyl, latter og andre kroppslige gester tolker jeg som tydelige uttrykk for at de trives i denne. Samtidig går barna ned fra vinduet i det den ansatte sier det, som igjen kan illustrere barnas intensjon og mening om å beholde en god relasjon til den ansatte, så vel som til de andre barna.

SITUASJON 3: Å skyve bingen

I siste observasjonsutdrag er bingen utgangspunktet for barnas lekne opposisjon av de ansattes regler. Bingen er plassert i et hjørne i rommet og skal ikke skyves ut i fra veggen:

Stian (ettåring) og Kåre (toåring) er i bingen og leker. Joveig (toåring) kommer også bort etter en liten stund. Hun klatrer opp på kanten på bingen, legger seg langflat ned og presser seg mellom bingen og veggen. Stian klatrer også opp på kanten på bingen på motsatt side og presser seg ned mellom den og veggen. Stian og Joveig er nå mellom veggen og bingen, og skyver bingen sakte framover. «Vææææ», sier Kåre på en leken måte i det han står oppi bingen og faller ned på madrassen som om han mistet balansen. Den ansatte som er i nærheten sier at de må skyve bingen inntil veggen. Stian og Joveig blir tatt fram av den ansatte og før hun deretter skyver bingen inntil veggen igjen. Kåre som er oppi bingen ler inderlig i det bingen blir dyttet på plass. Stian og Joveig går oppi bingen igjen og klatrer opp på kanten. Det gjør også Kåre denne gangen. Joveig ser bort på den ansatte med et lurt blikk, mens hun presser seg mellom bingen og veggen. Kåre og Stian presser seg mellom bingens myke kant og veggen. Bingen blir sakte skjøvet utover gulvet. Den ansatte sier at barna må være oppi og at de ikke skal være bak bingen. Kåre og Stian blir kjappe i bevegelsene og kryper fort oppi bingen igjen. De har et lekent blikk. Joveig forsetter å skyve bingen ut fra veggen, mens hun har et smil om munnen. Den ansatte kommer bort til bingen, trekker Joveig fram og ut på gulvet og skyver bingen inntil veggen en gang til. Stian og Kåre ler i det bingen blir dyttet på plass, og ler enda mer etterpå. Den ansatte setter seg deretter oppi bingen. Joveig går fnisende oppi bingen igjen. Barna og den ansatte begynner å leke sammen.

I denne situasjonen tolker jeg at barnas lekne brudd av å skyve bingen ut fra veggen, fører til glede og humorskaping dem imellom og framkaller gjensidig latter. Når barna skyver bingen ut fra veggen for andre gang, tolker jeg at det ligger nærmest en selvfølgelighet i at den ansatte oppdager det igjen. I tillegg opplever jeg en selvfølgelighet knyttet til at den ansatte utfører sin handling igjen av å skyve bingen på plass. Ved at Kåre og Stian kryper *fort* oppi bingen når den

ansatte er på vei bort til dem, gir det meg en følelse av at dette er svært spennende. Det blir ytterligere spennende når den ansatte skyver bingen inntil, som jeg ser for meg gir dem kriblinger i magen. Det er akkurat i det den ansatte skyver bingen på plass, klimaks nås og fører til avspenning, slik jeg tolker det. Det skaper tydelig latter fra Kåre og Stian, og en fnisende latter fra Joveig. Lik slapstickhumorens lite grasiøse fall (Løkken, 2004), viser Kåres overdrevne vilje til å miste balansen sin, falle ned på madrassen på en leken måte, sammen med måten han sier «Væææææ» på, at dette er gøy. Jeg tolker barnas smil, gledeshyl, latter og kjappe bevegelser som tydelige uttrykk for at de trives i denne situasjonen.

Hvordan kan barns lekne regelbrudd forstås?

Feltnotatene viser at lekne jage-fange-situasjoner mellom barn og ansatte, situasjoner der barna skyver bingen ut fra veggen eller klatrer i vinduet, utkrystalliserer seg til å være gjentakende elementer i barnas lekne regelbrudd. Derfor kan barnas motstand på disse reglene, forstås som et kjent ritual eller rutine i deres lekne opposisjon, som fører med seg et barnefelleskap. Koch (2012) skriver at når barn yter motstand mot de ansattes reguleringer skapes det et barnefelleskap som representerer en «motkultur» til barnehagens voksenhet, noe jeg opplever sentralt i situasjonen med Trygve, mellom Johan, Olander og Vivian, og mellom Joveig, Stian og Kåre. Samtidig tildeles den ansatte en perifer betydning ved å være medaktør i konstruksjonen av denne kulturen. Det viser at barnas opposisjon er dypt avhengig av de ansatte i etableringen og eksistensen av fellesskapet og kulturen barna seg imellom i barnehagen (ibid.).

Felles for disse tre situasjonene er hvordan barnas bevisste regelbrudd fører med seg et humoristisk samspill, enten mellom flere barn eller mellom barn og ansatte. Humoren som skapes i disse situasjonene kan handle om det inkongruente og absurde, som viser til det som ikke er «normalt». Normalt sett skal alle barna sett seg til bords etter at de har vasket hendene sine, de skal ikke klatre i vinduet og bingen skal stå plassert i hjørne av rommet. Jeg tolker at barnas kroppslige uttrykk i disse situasjonene, slik som blikk, smil, latter og gledeshyl, bærer med seg en felles intensjon og mening om å ha det morsomt på bekostning av den ansattes autoritetsutøvelse. Situasjonene understreker hvordan barna kan skape humor og glede som beveger seg i grenselandet i forhold til hva personalet aksepterer, slik Søbstad (2006) skriver.

Jeg tolker at barnas intensjon av å yte motstand mot de ansattes regler på en leken måte, ikke har en hensikt av å teste den ansattes reaksjon så langt som det overhodet er mulig. Deres grensetesting strekker seg passe nok til at det er morsomt, uten at det gir dem spesielt store konsekvenser, slik jeg ser. Under intervjuet forteller også den ene ansatte at hun har et inntrykk av at barna ikke prøver seg bevisst på ting som de er litt usikre på om de har lov til eller ikke.

Hun opplever at de prøver seg på de tingene som de vet at de absolutt ikke har lov til. På den måten kan barnas bevisste brudd på de ansattes regler betraktes til å ligge i skjæringspunktet mellom det kjente og det ukjente, sett i Buytendjiks (Röthle, 2014) ånd. Gjentakelsen av å bryte de samme reglene illustrerer tydelig at barnas lekne opposisjon ikke blir kjedelige for barna med det første. Tvert imot, virker handlingenes gjentakelse til å ha ekstra forlokkende og spenningsfylt tiltrekningskraft på barna. Regelbruddenes spenningsmomenter kan knyttes til både *om* den ansatte oppdager at barna bryter en regel, og hvilken reaksjon det vil framkalle hos henne *dersom* hun oppdager det. Samtidig opplever jeg at barnas spenningsmoment i disse situasjonene ofte er knyttet til deres forventning om *at* de ansatte utfører de samme, forutsigbare, gjentakende reaksjoner, som igjen utløser barnas latter og avspenning. Det viser at barnas tydelige uttrykk for trivsel i disse situasjonene ikke kan eksistere uten de ansatte, slik Koch (2012) poengterer. Barnas trivsel oppstår *i og med* at barna får mulighet til å balansere på kanten av hva som er tillatt fra de ansattes side (ibid.). Samtidig opplever jeg i disse situasjonene at barnas *delte* opplevelse av å gjøre noe morsomt sammen er vel så viktig i situasjon 2 og 3, som det at deres lekne handlinger bryter med hva personalet tillater og ikke.

Samtidig som jeg opplever at barnas engasjement er tydelig til stede i disse situasjonene, hvor de virker til å bli følelsesmessig grepet i øyeblikket, tolker jeg likevel barnas væremåte som en blanding av en gnostisk og patisk holdning. Den gnostiske holdningen til barna dreier seg om at deres handlinger er rettet mot å teste de ansattes grenser og reaksjoner på deres bevisste, lekne regelbrudd. Selv om barna virker til å være kjent med avdelingens regler og vet hvordan de ansattes vanligvis reagerer på regelbruddene deres, kan barna likevel aldri være helt sikre på at deres kroppsliggjorte viten vil slå ut slik den pleier i disse situasjonene. Derfor bærer også deres lekne opposisjon med seg en viss uberegnelighet og spenning, hvor barna åpner seg for barnehageverdenens mangfoldighet og tvetydighet. Barna virker til å engasjert møte og involvere seg i hva barnehageverdenen kan tilby dem, ved at barna lever på kanten av hva som er tillatt. Barna viser at de uten å nøle griper og nyter humoren og gleden de opplever i øyeblikket. Ved at barnehageverden ses på som mangetydig og foranderlig, kan den framstå som åpen, spennende og overraskende fordi barna vet aldri på forhånd om og hvordan personalet vil reagere på deres lekne opposisjon. Dette viser at barnas bevisste regelbrudd er intensjonale og rettet mot *noen* i omverdenen, formulert med Merleau-Pontys (1994) og Buytendjiks (Röthle, 2014) forståelse. Det er ikke nok at et bevisst, leket regelbrudd tar utgangspunkt i et *noe*, som her er en regel. Dette *noen* er nødvendig og viser til den ansatte og hvilke reaksjoner det vil framkalle hos henne *dersom* hun oppdager at barna gjør noe de ikke har lov til.

Disse situasjonene kan forstås med Merleau-Pontys (1994) tanker om at alle mennesker, inkludert barn, har sin egen talende værensstil som er rettet mot verden. Gjennom barnas levede kropper og værensstil kommuniserer de til hverandre og omverden at de har hensikter med det de gjør. Barna viser gjennom sine kroppslige handlinger og gester et «jeg kan», som viser til at barnas forståelse av å ikke sette seg til bords, skyve ut bingen og klatre i vinduet er forankret i kroppen, framfor i tankene. Gjennom det Løkken (2000) kaller for *et jeg, et du og et vi*, viser også barna i situasjon 2 og 3 hvordan de gjensidig toner seg inn på hverandres følelser og hensikter. Forstått i Merleau-Pontys (1994) ånd illustrerer barna her hvordan deres felles kommunikasjon, felles oppmerksomhet og felles hensikter av å utfordre den ansattes regel på en leken måte, er intersubjektiv og lett for dem å oppfatte. Å skyve bingen ut fra veggen og klatre i vinduet virker til å oppleves som meningsfullt for barna i deres fellesskap. Barna viser tydelig at de opplever glede når de interagerer med hverandre i disse situasjonene, slik også Koch (2012) peker på i sin forskning. Den opposisjonelle gleden barna ser ut til å oppleve kan forstås som en bekreftelse og forsterking av deres sosiale relasjoner seg imellom. Samtidig viser de hvordan deres barnefellesskap trives i spenningsfeltet mellom det dem selv og personalet synes er meningsfullt og trivselsskapende. Barnas motstand av hva personalet forventer, kan på den måten føre med seg et fellesskap som bidrar til at barna opplever glede og trivsel, slik Koch (2012) poengterer.

Det er i de ansattes makt reglene gjør seg gjeldende, slik jeg ser det. Det er de ansatte som har makten til å definere hvilke regler barna skal ha å forholde seg til og hvilke konsekvenser regelbruddene skal få. Samtidig er det i kraft av disse reglene barna får muligheten til å opponere mot personalet. Dersom avdelingen ikke hadde hatt reglene om å ikke klatre i vinduet og ikke skyve bingen ut fra veggen eller normen knyttet til at barna skal sette seg til bords etter at de har vasket hendene sine, ville det heller ikke vært *noe* å opponere mot. Selv om det for eksempel virker til å bry Trygve tilsynelatende lite at vanligvis så skal alle barna som er ferdig med å vaske hendene sine sette seg til bordet, kan det likevel være at Trygve nettopp bryr seg *med* denne normen. Dersom normen ikke hadde eksistert, ville det ikke vært *noe* for Trygve å bryte med og det ville heller ikke skapt muligheten til et spøkefullt samspill mellom ham og den ansatte med denne normen som utgangspunkt, slik jeg ser det. Det er i kraft av normen, Trygves initiativ til hans lekne brudd på reglen og den ansattes lekende gjensvar, som gjør at Trygve virker til å la seg bli følelsesmessig grepet i situasjonen. Det er også i kraft av reglen om å ikke klatre i vinduet og skyve bingen ut av veggen, at barna får anledning til å opponere mot den ansatte og etablere sitt eget humoristiske og gledesfylte barnefellesskap.

5. AVSLUTNING

I denne studien har temaet vært knyttet til å lytte til de yngste barnas stemmer og perspektiver for å bedre forstå deres subjektive opplevelser av trivsel i barnehagen. Problemstillingen for denne studien er: **I hvilke situasjoner gir de yngste barna i barnehagen tydelig uttrykk for subjektiv trivsel?** Studien gir imidlertid ikke grunnlag til å evaluere barnas helhetlige trivsel som god eller dårlig, men viser til korte *øyeblikk* eller lengre *situasjoner* barna tydelig uttrykker trivsel i. Funnene som fremkommer i denne studien søker å representere deler av en kompleks barnehagehverdag for de yngste barna, hvor det i den ordinære, levde hverdagen ikke er et entydig skille mellom de ulike situasjonene og øyeblikkene barna tydelige uttrykker subjektiv trivsel i.

Konklusjon

Funnene i denne studien viser at de yngste barna gir tydelig uttrykk for subjektiv trivsel i situasjoner som appellerer til kroppslig lek, i situasjoner barna får mulighet til å skape humor seg imellom og i situasjoner barna bevisst bryter med de ansattes regler for avdelingen på en leken måte.

På bakgrunn av funnene konkluderer studien med at barna viser tydelige uttrykk for subjektiv trivsel i situasjoner som først og fremst er indrestyrte og frivillige lekaktiviteter initiert av dem selv. Barna synliggjør hvordan deres lekne væremåte og lekens verdi i seg selv, skaper mening i livene deres i barnehagen. Lekaktivitetene deres nytes her og nå for dens egen skyld. Disse situasjonene er ikke rettet mot formelle, planlagte og voksenstyrte aktiviteter. Situasjonene er heller ikke fast strukturert og orientert mot å nå konkrete pedagogiske mål. Situasjonene barna gir tydelig uttrykk for trivsel i, er i denne studien forankret i uformelle, spontane og frie lekaktiviteter. Situasjonene har en løs struktur og bygger på barnas premisser barnas premisser i det gitte øyeblikket. Dette trekker veksler på studien til både Koch (2012) og Fattore et al. (2009). Barna viser i disse studiene at deres mulighet til å ta kontroll over eget liv, kunne ta egne valg og ha innflytelse på hverdagssituasjoner er av betydning for deres trivsel (ibid.). Både studiene til Pinazza (2012) og Kallila (2011) peker på at de yngste barnas trivsel er avhengig av å fremme deres behov for autonomi i barnehagen, balansert opp mot voksenstyrte aktiviteter.

Videre har situasjonene barna tydelig uttrykker trivsel i, ofte en spenningskurve forbundet til seg, etterfulgt av avspenning. Spenningen som situasjonene tilbyr, virker til å gi

barnet/barna en dyp og intens glede og framkaller gjerne humoristiske toner mellom to eller flere barn. I situasjoner som omhandler kroppslig lek, kan barnas spenning knyttes til om lekaktiviteten rommer en viss risiko og «farlighet», slik Sandseter (2010) beskriver det. Den kroppslige leken kan framkalle mestringsglede og en tilstand av flyt. Barnas spenning i kroppslige leksituasjoner illustrerer også et sosial moment. Hva andre barn gjør av bevegelser i lek med hverandre, gjør lekaktivitetene både spennende og overraskende. I relasjon til barns humorskaping seg imellom virker det til å være spenningsmoment relatert til om barns forsøk på å skape humor, framkaller smil og latter hos andre barn. Situasjoner som fører til humoristiske toner mellom to eller flere barn, kan føre til spenning i tilknytning til om den morsomme handlingen er like morsom flere ganger etter hver andre. I forhold til barns lekne regelbrudd virker det å ligge spenningsmoment knyttet til om de ansatte oppdager barnas bevisste og lekne opposisjon, og eventuelt hvilke konsekvenser det får for barna. Barns spenning framstår derfor som et mangesidig fenomen som kommer til uttrykk på forskjellig vis, alt etter lekens karakter og situasjonens kontekst.

Et sosial aspekt, i form av et gruppefelleskap eller en gruppeglede, gjør seg synlig i de situasjonene hvor to eller flere barn er sammen og uttrykker tydelig for subjektiv trivsel. Både det som Koch beskriver som barnefelleskap, det Løkken (1989) betegner for flirekonsert og det Løkken (2000) og Greve (2007) definerer som *et vi*, synliggjøres i ulik grad i de fellesskapene barna etablerer. Barnas kroppslige lek, humorskaping og bevisste regelbrudd fører ofte med seg en smitteeffekt, gjerne som imitasjon mellom barna, og kan utvikle seg videre til å bli et fellesskap. Det understreker den forlokkende kraften det ser ut til at barna har på hverandre og hverandres trivsel. Det er sammenfallende med studien til Thoilliez (2011) som peker på at glede og trivsel ligger i menneskelige relasjoner og skapes i et intersubjektivt rom. Samtidig viser barn, særlig i sin kroppslige lek, at de tydelig kan oppleve trivsel alene, slik Seland et al. (2015) viser i sin studie av de yngste barna og deres trivsel i barnehagen.

De tre situasjonene som funnene viser til, illustrerer at barnas trivsel står i nær relasjon til deres opplevelser av kroppslig lek, glede, humor og lekne opposisjon. Samtidig er gleden av gjentakelse svært framtrædende i situasjoner barna tydelig uttrykker av de trives i. Gjentakelsen barna har av samme kroppslig lek, slik som å løpe i korridoren, av samme humorskaping, slik som å riste på hodene ved måltid, og av de samme regelbruddene, slik som å skyve bingen ut fra veggen, virker ikke til å bli kjedelige for barna. Det kan ses i relasjon til at gjentakelsen aldri er identisk og innebærer derfor alltid en uberegnelighet og spenning om hva som skjer videre. Gjennom gjentakelsen virker barna til å forsterke og bekrefte den gleden og/eller humoren de

opplever her og nå. Gleden av gjentakelse, sammen med noe variasjon, i de yngste barnas lek, bekreftes i Løkkens (2000) studie.

Personalet får i denne studien en noe tilbakeholden og avventende rolle i de situasjonene barna gir tydelig uttrykk for at de trives i, uten at de betyr at de er mindre viktige av den grunn. Tvert imot. I barnas kroppslige lek balanserer ofte personalet mellom å være støttespiller og oppmerksom observatør overfor barn som utfordrer seg selv i lekaktiviteter. I barnas humorskaping seg imellom får personalet en mer tilbaketrukket posisjon i denne studien, hvor de plasseres på sidelinjen. Samtidig får personalet en mer aktiv, samt indirekte, posisjon i det barna bryter med reglene avdelingen har. Personalet blir posisjonerte som voksne autoriteter med makten til å håndheve reglene i møte med barnas lekne opposisjon. Dersom personalet ikke hadde hatt de reglene de hadde og dersom de ikke hadde reagert på bruddene til barna, slik barna visste at personalet vanligvis reagerte, ville det antakeligvis heller ikke ført med seg denne spenningsglede og trivselen jeg så flere av barna tydelig uttrykket i flere av disse situasjonene. Det virker til å være en skrekk-blandet-fryd bundet til disse situasjonene, som ofte har en kroppslig basis og utløser humoristiske toner mellom to eller flere barn, eller mellom barn og ansatte. Responsen fra personalet har imidlertid en avgjørende effekt, for barnas påfølgende reaksjon og handling.

Veien videre

Etter et forskningsprosjekt, slik som dette, sitter en som forsker gjerne igjen med flere interessante spørsmål som kan danne utgangspunkt for videre forskning (Guðmundsdóttir, 2011a). Dersom jeg hadde hatt ytterligere mulighet til å forske videre på de yngste barns subjektive trivsel i barnehagen, ville jeg ha dykket enda lengre inn i hva som skaper spenning for de yngste barna, gjerne i retning av risikofylt lek slik Sandseter (2010) har gjort blant eldre barn.

Barnas lekne og bevisst brudd har vært et funn i denne studien. Men hva skjer når barna bryter de ansattes regler, når det ikke er bevisst? Hvordan reagerer barna på negative sanksjoner fra personalet når «de gjør noe de ikke har lov til», uavhengig om det er bevisste eller ubevisste brudd? Hvilken sammenheng kan det ha med barnas trivsel? Barns bevisste og ubevisste brudd på regler og ansattes negative sanksjoner var noe jeg så vidt så konturene av i datamaterialet mitt, og kunne vært interessant å forsket videre på.

Referanseliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (2003). Feltrapport 1. Børns legekunst – tema, teori og metode. Ved Peter Ø. Andersen & Jan Kampmann. I: Gulløy, E. & S. Højlund. *Feltarbejde blant børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Bae, B. (2005): Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 4, 9-23.
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond welfare measuring and monitoring the state of children – new trends and domains. *Social Indicators Research*, 52(3), 235-257.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573-596.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: Norges teknisk naturvitenskapelige Universitet, Samfunnsforskning AS.
- Christensen, E. (2000). At blive synlig – men ikke udstillet. I: Jørgensen, P.S. & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter* (ss. 271-284). København: Børnerådet.
- Christensen, P. & James, A. (2008). *Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication*. I: Christensen, P. & A. James. (red.). *Research with children: Perspectives and Practices* (ss. 1-9). New York & London: Routledge.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45-56
- Corsaro, W & Molinari, L (2008). Entering and Observing in Children's World: a Reflection on a Longitudinal Ethnography in Early Education in Italy. I: Christensen, P. & A. James (red.). *Research with children: Perspectives and Practices* (ss. 239-259). New York & London: Routledge.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. (2008). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within *Young Lives*. *Social Indicators Research*, 90(1), 51-72.
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. I: Sutton-Smith, B. (red.). *Play and Learning* (ss. 257-294). New York: Gardner Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185–199.
- Darbyshire, P., Schiller, W. & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 176(6), 467-472.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2006). Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11.
- Degotardi, S. (2011). Two Steps Back: Exploring Identity and Presence While Observing Infants in the Nursery. I: Johansson, E. & E.J. White (red.). *Educational Research with our Youngest: Voices of Infants and Toddlers* (ss. 15-38). Dordrecht: Springer.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH). Lastet ned 18.03 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/>

[publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf](#)

- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 3, 31-46.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I: Clark, A., A.T. Kjørholt & P. Moss. *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (ss. 71-90). Bristol, UK: The Policy Press.
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2009). Analysarbete inom fältforskning. I: Fejes, A. & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 178-215). Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). When children are asked about their wellbeing: towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: Fejes, A. & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 13-37). Stockholm: Liber.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av de forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Oslo: Barne- og Familiedepartementet. Lastet ned 14. april 2015:
http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Gadamer, H.G. (2012). *Sannhet og metode*. (Norsk oversettelse av verket fra 1960.) Oslo: Pax forlagt A/S.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (2000). *Local knowledge. Further essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. 2007. *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Greve, A. & Solheim, M. (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 155-163.
- Guðmundsdóttir, S. (2011a). Den kvalitative forskningsprosessen. I: Moen, T. & R. Karlsdóttir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss.15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Guðmundsdóttir, S. (2011b). «Skarpt er gjestens blikk» - Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Moen, T. & R. Karlsdóttir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 33-44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003): *Feltarbejde blant børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gustavsson, B (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I: Steinsholt, K. & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.

- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I: Kleven, T.A. (red.), Hjardemaal, F. & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Huppert, F.A. & So, T.T.C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining wellbeing. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861.
- James, A. (2007). Giving Voice of Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, P.S. (2000). Introduksjon. Børn er deltagere – i deres eget liv. I: Jørgensen, P.S. & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter* (ss. 8-21). København: Børnerådet.
- Kalliala, M. (2011). Look at Me! Does the Adult Truly See and Respond to the Child in Finnish Day-Care Centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253.
- Kjær, B. (2003). Feltrapport 5. Selvfølgelighet, språklighet og taushet. Ved Bjørg Kjær. I: Gulløv, E. & S. Højlund. *Feltarbejde blant børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I: Kleven, T.A. (red.), Hjardemaal, F. & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 27-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koch, A.B. (2012). *Når børn trives i børnehaven*. Doktoravhandling. Århus: Syddansk Universitet.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lippman, L.H., K.A., Moore & McIntosh, H. (2011). Positive Indicators of Child Well-Being: A Conceptual Framework, Measures, and Methodological Issues. *Applied Research Quality Life*, 6(4), 425-449.
- Løkken, G. (1989). "Atti!" (artig) Om "flirekonsenter" og små barns gruppeglede i barnehagen. Hovedoppgave i førskolepedagogikk. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning/Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- Løkken, G. (2000). *Toddler Peer Culture. The Social Style of One and Two Year Old Bodysubjects in Everyday Interaction*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2011). Lived experience as an observer among toddlers. I: Johansson, E. & E.J. White (red.). *Educational Research with our Youngest: Voices of Infants and Toddlers* (ss. 161-184). Dordrecht: Springer.
- Løkken, G. (2012): *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their

- wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247.
- Mason, J. & Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185-189.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Oversatt til dansk ved B. Nake. Innledning ved D. Østerberg). Oslo: Pax Forlag A/S
- McGhee, P.E. (1979). *Humor. Its Origin and Development*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Melding til Stortinget. Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A.T. (2005). Introduction. I: Clark, A., A.T. Kjørholt, & P. Moss. *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (ss. 1-16). Bristol, UK: The Policy Press.
- Neill, S.J. (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care*, 9(1), 46-58.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinazza, M.A. (2012). The right of young children to wellbeing: A case study of a creche in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 577–590.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006, revidert, 2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is the relationship? I: Clark, A., A.T. Kjørholt & P. Moss. *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (ss. 17-28). Bristol, UK: The Policy Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it - explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Röthle, M. (2014). Møtet med de lekende barna. I: Haugen, S., G. Løkken & M. Röthle. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 121-141). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandseter, E.B. (2010). *Scaryfunny. A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- Seland, M., Sandseter, E.B. & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70-83.
- Sixsmith, J., Gabhainn, S.N., Fleming, C. & O'Higgins, S. (2007). Childrens', parents' and teachers' perspectives of child wellbeing. *Health Education*, 107(6), 511-523.
- Smith, A.B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights*, 10(1), 73-88
- Statistisk sentralbyrå (2015). Barnehage, 2014, endelige tall. Nedlastet 12.05.15 <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir forlag.

- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I: Fejes, A. & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 62-80). Stockholm: Liber.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytical research. I: Wetherell, M., S. Taylor & S. Yates (red). *Discourse as data: A Guide for analysis* (ss. 5-48). London: Sage.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323–351.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Danmark, Narayana Press: Systime Academic.
- Uprichard, E. (2008). Children as «Being and becomings»: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. I: Clark, A., A.T. Kjærholt & P. Moss. *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (ss. 51-70). Bristol, UK: The Policy Press.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I: Fejes, A. & R. Thornberg. (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 62-80). Stockholm: Liber.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelse. *Barn*, 3, 75-88
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Monica Seland
Dronning Mauds Minne Høgskole
Thonning Ovesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 07.01.2015

Vår ref: 41157 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41157	<i>De yngste barnas trivsel i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Monica Seland</i>
Student	<i>Gro Lillian Orre</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gro Lillian Orre goggi85@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41157

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

FORESPØRSMÅL OM Å DELTA I ET FORSKNINGSSPROSJEKT

«De yngste barnas trivsel i barnehagen»

Hei!

Mitt navn er Gro Lillian Orre. Jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet som pedagogisk leder i 4 år. Fra høsten 2013 har jeg hatt permisjon fra arbeidet og begynt å studere igjen. Jeg er for tiden student ved Norges natur-vitenskapelige universitet (NTNU)/Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) og tar master i pedagogikk, studieretning førskolepedagogikk. Jeg skal skrive en masteroppgave om de yngste barna og deres trivsel i barnehagen i løpet av våren. Forskning blant de yngste barna er et under-forsket område, selv om det også er økende. Den raske og omfattende utviklingen som har vært og fortsatt til dels er med at flere og flere barn i alder 1 til 2 år begynner i barnehagen, har ikke stått i takt med forskningen på feltet. Målet med forskningen er å bidra til mer forskningsbasert kunnskap som igjen kan skape økt refleksjon og bevissthet knyttet til barnehagens praksis relatert til de yngste barna og deres trivsel.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å få komme til deres barnehage for å gjøre et etnografisk feltarbeid. Dette innebærer observasjoner av barn og voksne, og intervju av personal. Jeg kommer ikke til å involvere meg i personalets oppgaver og legge med opp i dagsrytmen/rutinene, men være en observatør på sidelinjen. Jeg skal heller ikke vurdere arbeidet som personalet gjør som bra eller dårlig, og/eller moraliserer valgene og handlingene de gjør. Det vil ikke være aktuelt å bruke videofilm under observasjonene. Det vil kun bli tatt feltnotater med penn og papir.

Det er heller ikke enkeltbarn jeg skal observere og forsøke å finne ut om hun/han trives i barnehagen eller ikke. Jeg skal heller ikke her vurdere barnas trivsel i barnehagen som bra eller dårlig. Det jeg ønsker er å observere barna med tanke på å øke kunnskapen om deres trivsel og eventuelt hva som gjør at ikke alle barn trives så godt. Det er ulike situasjoner eller sammenhenger hvor barna uttrykker glede, begeistring og humor, men også sinne, sorg og frustrasjon som er i fokus. Hvordan barns uttrykk i ulike situasjoner eller sammenhenger kan forstås i relasjon til fenomenet trivsel, er av interesse.

For å kunne gjennomføre feltarbeidet trenger jeg å observerer én småbarnsavdeling, hver dag i tre uker, i løpet av januar/februar 2015. Hvor lenge og hvilke tidspunkter jeg kommer til å være tilstede vil kunne variere fra dag til dag. Det er nødvendig at de aktuelle deltakerne og andre personer som blir berørt av studiet på ulike måter, er blitt informert om forskeren, studiens tematikk og fremgangsmåte. I dette tilfellet vil jeg trenge skriftlig samtykke fra de ansatte på den respektive avdelingen og foreldrene til barna. Deltakelsen bygger på frivillighet. Det er også mulig å ombestemme seg og trekke seg ut av prosjektet under et hvert stadium av forskningsprosessen, uten å måtte oppgi begrunnelse eller få negative konsekvenser.

Videre er det er aktuelt å foreta et intervju/en samtale med personalet på den respektive avdelingen, kort tid etter at observasjonsukene er ferdige. Det vil da være behov for å bruke en båndopptaker til å ta opp intervjuet på. Et intervju kan gi deltakerne anledning til å gi meg tilbakemelding på den forståelsen jeg har utviklet på bakgrunn av observasjonene. Derfor vil jeg også gjerne ha en dialog med de ansatte som er en del av forskningsprosjektet i

utarbeidelsen av analysen, hvor konstruktive tilbakemeldinger er nødvendige og viktige for studiens kvalitet.

Ved presentasjon av observasjonsutdrag og intervjuuttalelser i masteroppgaven vil deltakerne, både barna, personalet og barnehagen, bli anonymisert og få fiktive navn eller bli omtalt som den/de voksne eller barnet/barna. All informasjon jeg får og som blir gjort til gjenstand for forskningen, vil bli behandlet konfidensielt. Derfor vil personopplysninger begrenses til et minimum. Det samme gjelder ved eventuell bruk av sitat i oppgaven, hvor den jærskede dialekten da vil bli omskrevet til bokmål. Forskningen skal ikke kunne ledes tilbake til dere som enkelte personer, samtidig som deltakerne ikke skal utsettes for uheldige belastninger. Observasjonsloggen jeg kommer til å skrive, vil heller ingen andre enn meg ha tilgang til. Det samme gjelder intervjuavarene. I masteroppgaven vil kun utdrag fra observasjoner og intervju vises til. All innsamlet data vil bli slettet når oppgaven er fullført våren 2015. Jeg har dessuten taushetsplikt gjennom hele forskningsprosessen, også i ettertid.

Det kan være utfordrende å gi en mer detaljert plan over forskningsprosjektet, fordi ofte er studier preget av en fleksibilitet hvor studiet tar form underveis og må gjerne gjennom flere revideringer. Men dersom det er noe du eller dere lurer på er det bare å ta kontakt på følgende mobil nummer/e-post adresse: 934 87 771 / goggi85@hotmail.com Dere kan også ta kontakt med min veileder, førsteamanuensis Monica Seland ved DMMH i Trondheim, monica.seland@dmmh.no Masteroppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD), og prosjektet har blitt godkjent.

Jeg håper dere vil være med på prosjektet, og på den måten være med å gi mer kunnskap om hvordan de yngste barna har det i barnehagen. Når masteroppgaven er fullført, vil også deres barnehage få den tilsendt.

Med vennlig hilsen

Gro Lillian Orre

Samtykke til deltakelse i studien - personalet

Jeg har mottatt informasjon om studien «**De yngste barnas trivsel i barnehagen**», og er villig til å delta i den etnografiske studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å bli observert i den etnografiske studien*
- Jeg samtykker ikke til å bli observert i den etnografiske studien*
- Jeg samtykker til å delta i intervju i den etnografiske studien*
- Jeg samtykker ikke til å delta i intervju i den etnografiske studien*

FORESPØRSMÅL OM Å DELTA I ET FORSKNINGSSPROSJEKT

«De yngste barnas trivsel i barnehagen»

Hei!

Mitt navn er Gro Lillian Orre. Jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet som pedagogisk leder i 4 år. Fra høsten 2013 har jeg hatt permisjon fra arbeidet og begynt å studere igjen. Jeg er for tiden student ved Norges natur-vitenskapelige universitet (NTNU)/Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) og tar master i pedagogikk, studieretning førskolepedagogikk. Jeg skal skrive en masteroppgave om de yngste barna og deres trivsel i barnehagen i løpet av våren. Målet med forskningen er å bidra til mer forskningsbasert kunnskap som kan skape økt refleksjon og bevissthet knyttet til barnehagens praksis relatert til de yngste barna og deres trivsel.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å få komme til deres barnehage for å gjøre et etnografisk feltarbeid. Dette innebærer observasjoner av barn og ansatte. Jeg skal ikke observere enkeltbarn eller forsøke å finne ut om deres barn trives i barnehagen eller ikke. Jeg skal heller ikke vurdere deres barns trivsel i barnehagen som bra eller dårlig. Det jeg ønsker er å observere barna med tanke på å øke kunnskapen om deres trivsel og eventuelt hva som gjør at ikke alle barn trives så godt. Det er ulike situasjoner eller sammenhenger hvor barna uttrykker glede, begeistring og humor, men også sinne, sorg og frustrasjon som er i fokus. Hvordan barns uttrykk i ulike situasjoner eller sammenhenger kan forstås i relasjon til fenomenet trivsel, er av interesse. Det vil ikke være aktuelt å bruke videofilm under observasjonene. Det vil kun bli tatt feltnotater med penn og papir.

Min rolle som observatør innebærer en rolle på sidelinjen og jeg kommer ikke til å inngå i aktiviteter med barna eller de ansatte. Jeg kommer til å observere hver dag i tre uker, i løpet av januar/februar 2015. Hvor lenge og hvilke tidspunkter jeg kommer til å være tilstede vil kunne variere fra dag til dag.

Deltakelsen bygger selvsagt på frivillighet, men jeg trenger skriftlig tillatelse fra dere foreldre på vegne av barnet for å kunne observere ham/henne. Det er også mulig å ombestemme seg og trekke barnet deres ut av prosjektet under et hvert stadium av forskningsprosessen, uten å oppgi begrunnelse.

I masteroppgaven vil kun utdrag fra observasjoner og intervju vises til. Ved presentasjon av observasjonsutdrag i masteroppgaven vil barnet deres og barnehagen, bli anonymisert og få oppdiktete navn eller bli omtalt som barnet/barna. All informasjon jeg får og som blir gjort til gjenstand for forskningen, vil bli behandlet konfidensielt. Personlige opplysninger om barnet deres slik som fødselsdato eller forhold som gjelder dere foreldre vil ikke bli samlet inn. Forskningsprosjektet er for øvrig i tråd med hva Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) krever.

Dersom det er noe du eller dere lurer på er det bare å ta kontakt med meg på følgende mobil nummer/e-post adresse: 934 87 771 / goggi85@hotmail.com Dere kan også ta kontakt med min veileder, førsteamanuensis Monica Seland ved DMMH i Trondheim, monica.seland@dmmh.no Masteroppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD), og prosjektet er blitt godkjent.

Jeg håper dere vil være med på prosjektet, og på den måten være med å gi mer kunnskap om de yngste barna og deres trivsel i barnehagen. Når masteroppgaven er fullført, vil også deres barnehage få den tilsendt.

Med vennlig hilsen

Gro Lillian Orre

Samtykke til deltakelse i studien - foreldre

Jeg har mottatt informasjon om studien «**De yngste barns trivsel i barnehagen**», og er villig til å la barnet mitt delta i den etnografiske studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg tillater at barnet mitt kan bli observert i den etnografiske studien***
 Jeg tillater ikke at barnet mitt kan bli observert i den etnografiske studien

REQUEST ABOUT PARTICIPATION IN A RESEARCHPROJECT

"Well-being of the youngest children in kindergarten"

Hi!

My name is Gro Lillian Orre. I am a educated kindergartenteacher and has worked as a teacher for 4 years. Now I work on my Master's degree in Early Childhood Education at Norwegian university of science and tecknology (NTNU) / Queen Maud University College og Early Childhood Education (QMUC). My topic is the youngest children and their well-being in kindergarten. My aim is to contribute to more research-based knowledge that can increase reflection and awareness of kindergarten-practice, related to the youngest children and their well-being.

As part of my research, I want to come to your kindergarten to do a ethnographical fieldwork. This involves observations of children and staff. I will not observe individual children or try to find out whether your child like to be in kindergarten or not. And I will not be evaluating your child's wellbeing or the pedagogical program. My focus is the various situations or contexts where children express joy, enthusiasm and humor, but also anger, grief and frustration. How children express themselves in different situations or contexts I will relate to the phenomenon *well-being*. I will not make video recording of the observations. There will only be taken field notes with pen and paper.

My role as a observer will be on the sideline and I will not participate in any activities with the children or the staff. I will observe every day for three weeks, during January / February 2015. How long and what hours I'm going to be present may vary from day to day.

Participation in this study is of course based on voluntariness, but I will need your written permission on behalf of your child to observer him/her. It is also possible to change your mind and withdraw your child from the project under every stage of the research process, without providing justification. In presenting excerpts from observation in thesis, your child and the kindergarten will be anonymised and get fictional names or be referred to as the child/children. All information I receive will be treated confidentially. Personal information such as your childs date of birth or matters about you as parents will not be collected. The research study is carried out in accordance to demands by the Norwegian Social Science Data Service.

If you have any questions you may contact me at the following mobile number / email address: 934 87 771 / goggi85@hotmail.com. You also may write to my supervisor, Associate Professor Monica Seland by QMUC in Trondheim, monica.seland@dmmh.no The master project is reported to Norwegian Social Science Data Services (NSD), and the project has been approved.

I hope you want to be a part of this project and thus help to provide more knowledge about young children and wellbeing in kindergarten. When the thesis is completed, the kindergarten will receive a copy.

Greeting,

Gro Lillian Orre

Consent for participation in the study - parents

I have received information about the study "**Well-being of the youngest children in kindergarten**", and are willing to let my child be a part of the ethnographical fieldwork

(Signed by the project participant, date)

- I allow that my child can be observed in the ethnographic study*
- I do not allow that my child may be observed in the ethnographic study*

Intervjuguide

Hei igjen og takk for sist! Tre spennende observasjonsuker er forbi og det nærmer seg snart intervju. Hensikten med å gjennomføre et intervju er at dere kan gi meg utdypet innsikt for den forståelsen jeg har utviklet på bakgrunn av observasjonene. Intervjuet vil ha et uformelt preg og ligne mer en samtale hvor alle dere er samlet samtidig for å snakke sammen rundt temaet «De yngste barnas trivsel». Min oppgave er mest å lytte til og få vite deres tanker og meninger med utgangspunkt i spørsmålene som stilles. Intervjuet er satt av til å vare maks én time og blir tatt opp på bånd.

Spørsmålene som er utgangspunkt for samtalen:

1. Hvordan opplevde dere det å ha en observatør tilstede på avdelingen i tre uker?
2. Når opplever dere at barn trives?
3. Hva er det som gjør at fysisk bevegelse/lek kan være trivselsskapende for barna?
4. Hvordan kan avdelingens regler skape betingelser for barnas trivsel?
5. På hvilken måte kan humorskaping bidra til trivsel for barna?

Ser fram til å møte dere igjen!

Mvh

Gro Lillian Orre