

Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling

Berit Grindland, Universitet i Stavanger, Norge

Title: Disagreement as democratic praxis in mealcommunity in nurseries

Abstract: Children's participation and democracy are concepts in need of being discussed from several angles in the setting of early childhood education. This paper is based on empirical materials from seven research conversations with four groups of staff in Norwegian nurseries. The conversations keep a focus on the social dimension of the meals in nursery. The purpose of the paper is to explore how different discourses in the conversations construct episodes where either adults or children, as participants in a meal challenge and break the structures of the meal community. Using concepts from the theory of the Radical Democracy, the paper discusses how two discourses in the conversations can make different conditions for conflicts as democratic processes during meals in nurseries.

Keywords: Meal; Nursery; Radical democracy; Conflict; Conflictual consensus; Agonism

Email: berit.grindland@uis.no

Peer-reviewed article: Published August 2011

Måltidet preges av verdier og tradisjoner som skaper strukturer både for hva som spises og hvordan man spiser sammen. Strukturene kan være både eksplisitt uttrykt i normer og regler, men også implisitte, og blir da ofte tatt for gitt av dem som deltar i måltidet. Men, måltidsdeltakerne kan også bryte måltidsstrukturene, noe som kan gi grunnlag for uenighet og konflikter.

Denne artikkelen inngår i et pågående PhD-prosjekt som analyserer syv forskningssamtaler med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. Intensjonen med artikkelen er å utforske hvordan det samtales om episoder der voksne og barn, som måltidsdeltakere bryter og gir uttrykk for uenighet med det som strukturerer måltidsfellesskapet. I analysen av hele materialet er det identifisert to ulike diskurser i samtaler, en *ordensdiskurs* og en *utforskingssdiskurs*. I denne artikkelen diskuteres det hvordan de to diskursene vil kunne gi ulike vilkår for om uenighet kan være en demokratisk praksis i måltidsfellesskapet.

Hovedspørsmålet i denne artikkelen er: Hvordan konstrueres brudd og uenighet med måltidsfellesskapets strukturer i samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvilke mulige vilkår vil ulike diskurser i samtaler kunne gi for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet?

I artikkelen analyseres tre utdrag fra samtaler som ligger til grunn for diskusjonen. To av utdragene dreier seg om kjente elementer fra måltider med små barn: kopper som kantrer og nye kombinasjoner av smørbrødpålegg. Det tredje utdraget fra samtaler tar utgangspunkt i en episode fra et måltid der det introduseres et element som vanligvis ikke forbindes med måltidsfellesskap: en katt. Med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002, 2005a, 2005b) ses disse elementene i denne artikkelen som brudd på og som et uttrykk for *uenighet* med strukturene for måltidsfellesskap som kan gi grunnlag for konflikter. I samtaler kjemper ordensdiskursen og utforskingssdiskursen om hvordan disse formene for uenighet kan gis mening. Uenighet konstrueres i ordens-

diskursen som en dislokasjon dvs. som blir truende og kan ødelegge måltidsfellesskapet, mens i utforskingdiskursen gis det rom for disse formene for uenighet i måltidsfellesskapet.

Artikkelen har forankring i to kilder; post-strukturalistisk tenkemåte (Burr, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999; Søndergaard, 2000), og Ernesto Laclau & Chantal Mouffes diskursteori (Laclau & Mouffe, 2002) også kalt teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005a). Det innebærer blant annet at samtalene *om* praksis og praksis anses som to elementer av menneskelig væren som ikke kan atskilles (Søndergaard, 2000, s. 76). I artikkelen diskuteres det derfor hvordan ulike diskursive konstruksjoner av uenighet i samtalene, vil kunne være produktive for praksis (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) og skape vilkår for barn som deltaker i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. Med dette teoretiske utgangspunktet argumenteres det i artikkelen for at de to diskursene i samtalene vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis og for om måltidsfellesskap på småbarnsavdeling kan være et demokratisk fellesskap.

Hovedord: Måltidsfellesskap, småbarnsavdeling, uenighet som demokratisk praksis, det radikale demokrati, konfliktylt enighet.

BAKGRUNN

Tidligere måltidsforskning

Som samfunnsinstitusjon representerer måltidet sentrale kulturelle og nasjonale fellesverdier, og beskrives både som kulturens vugge (Brunstad, 2004) og som en nasjonal fortelling (Bugge & Døving, 2000). Måltidsforskning viser at måltidet manifesterer og overfører en rekke sosiale, kulturelle og symbolske verdier som skaper både individuell og kollektiv identitet hos deltakerne som rekker utover måltidssituasjonen (Bugge, 2005; Meiselman, Johnson, Reeve & Crouch, 2000; Nordstrøm, 2003; Ochs & Shohet, 2006; Rusk, 1995; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Måltidsfellesskap skapes gjennom at de som deltar forholder seg til tradisjoner, vaner og rutiner som regulerer måltidet som normaliserte og tas for gitt (Bugge & Døving, 2000). Å være måltidsdeltaker vil kunne innebære og ta i mot og tilpasse seg en rekke rutiner og tradisjoner som regulerer måltidet, oftest uten å stille spørsmål ved dem.

Hvis barn skal delta i måltidet gjennom å tilpasse seg, vil dette kunne stå i et spenningsfor-

hold til et syn som senere årene har vunnet innpass i det barnehagepedagogiske feltet, der barn beskrives som subjekt og medvirkende i sitt eget liv (Bae, 2006; Nyland, 2009). Dette synet på barn ligger også til grunn for eksempel i Elin E. Ødegaards forskning (2006) som viser at barn på småbarnsavdeling medvirker til valg av tema som det snakkes om under måltidet og som også får innflytelse på valg av barnehagens innhold. Forskning med dette synet på barn viser også at barn deltar med lekende og humoristiske samspill under måltidet (Bae, 2009a) og skaper sine egne tette fellesskap, uten medvirkning fra de voksne og også på tvers av de voksnes initiativ (Alcock, 2007). Skal barn kunne delta på denne måten krever det voksen med romslige samspillsmønstre (Bae, 2009a) og som er nær barnas livsverden (Emilson, 2008).

Barns rett til medvirkning

Ikke bare i forskning på måltidet, men også generelt har barnehageforskning rettet oppmerksomheten mot barn som deltaker eller barns medvirkning, basert både på en individuell rettighetstankegang (Kjørholt, 2004), og som en etisk og demokratisk praksis (Bae, 2009b; Emilson, 2008; Johannesen & Sandvik, 2008; Kjørholt, 2004; Moss, 2007; Ødegård, 2006; Østrem, 2008). Som demokratisk praksis kan medvirkning være et mål i seg selv for å bidra til den enkeltes selvrealisering, men det kan også være et middel som sikrer den enkelte medbestemmelse i et fellesskap (Rasch, 2004). I barnehagesammenheng har det vært stilt spørsmål ved om barns rett til medvirkning har vært vektlagt for sterkt som et mål for det enkelte barns selvrealisering, og om dette kan begrense barnets muligheter for å være deltaker i fellesskap med andre (Kjørholt, 2005; KD, 2006). En annen fallgrube som forskning har vist til i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, er at barns medvirkning begrenses til tidspunkt eller rutiner der de for eksempel får velge hva de vil gjøre i visse aktiviteter, og der dette lett kan overskygge verdien av barns deltakelse i form av egeninitiert lek (Bae, 2009b).

Barns rett til medvirkning er et pedagogisk og barnehagepolitisk mål, og selv om det kommer ny forskning om hva det innebærer for et barn å være deltaker i barnehagehverdagens fellesskap, stilles det også spørsmål, både i barnehagesammenheng og i politiske liv, ved om all form for deltakelse er verdifull og om det kan kalles demokratisk praksis. I barnehagesammenheng

konkluderer Johansson (2005) med at det å inngå i enighet med andre ikke er det viktigste barn lærer ved å delta i barnehages fellesskap, men å respektere kontraster og motsigelser. Også i teorien om det radikale demokrati understrekes verdien av at fellesskap er pluralistiske. Deltaelse i form av stilltiende aksept av innforstått konsensus, vil derfor ikke fremme demokrati, men gi vilkår for at autoriteter kan overtar ledelsen (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe 2005a, 2005b). Teorien fremhever også at en forutsetning for at deltakelse i et fellesskap skal kunne kalles demokratisk praksis, er det at det gir rom for de ulike kollektive identitetene og at relasjonen mellom dem er vennligsinnet (agonistisk). Da vil også uenighet kunne være drivkraft i demokratiske prosesser.

TEORETISK FORANKRING

Demokrati som deltakelse i fellesskap

I litteraturen finnes ikke én felles definisjon av hva demokrati er (Rach, 2004, Ringen, 2007). Det er derfor vanskelig å fange demokratisk praksis i en definisjon. Ofte forbindes demokrati med politikk og statsforvaltning, men i et intervju med Markus Miessen (2007) om det radikale demokrati, hevder Mouffe at demokrati gjelder livet i alle institusjoner og på alle nivå i samfunnet og ikke bare det politiske livet. Laclau, som har utarbeidet diskursteorien sammen med Mouffe understreker dette når han i intervju sier at:

..man tager grueligt fejl, hvis man... tror, at politik alene handler om staten og det parlamentariske system. Hva der er mindst ligeså vigtigt er den kulturelle kamp om, hvem der kan forklare, det samfund vi lever i, på alle mulige andre niveauet en statsniveauet (Madsberg 2002, s. 242).

Andre demokratitradisjoner knytter også demokrati til å være deltaker i et fellesskap, for eksempel i skole, arbeidsplass, nabolag og andre former for institusjoner der ”.. medlemmene har en viss felles interesse og et institusjonalisert fellesskap” (Cohen i Solhaug 2003, s. 39). Dewey (1916/66, s. 87) understreker også at demokrati ikke bare må forstås i forhold til styresett, men kan være ”a mode of associated living”. I pedagogisk sammenheng beskriver Moss (2007) barnehagen som en politisk arena og at den også kan være en demokratisk arena der barna kan

delta. På denne bakgrunn tar artikkelen utgangspunkt i at måltidet på småbarnsavdeling er et institusjonalisert fellesskap der det under visse vilkår kan legges til rette for at barn deltaker i demokratisk praksis.

En sentral demokratisk praksis som fremheves i mange demokratitradisjoner er å skape konsensus (Weigård & Eriksen, 2004, s. 90) i fellesskapet. Å delta i konsensus eller komme til enighet, *kan* være demokratisk praksis, men hva ”vi”-fellesskapet skal være enige om og veien frem til enighet kan variere i de ulike tradisjoner.¹ Teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002), tar imidlertid avstand fra konsensus som et demokratisk ideal fordi dette krever én kollektiv identitet, ”vi”, som kan være enig.

Det radikale demokrati

Teorien tar utgangspunkt i at identiteter er relasjonelle og at det i et pluralistisk samfunn med ulike kollektive identiteter ikke kan finnes en identitet som ”vi”, uten at den er forskjellig fra en annen identitet, fra ”de” (Mouffe, 2002, s.186). I fellesskap som er enige, gis det bare rom for én identitet og siden denne teorien anser alle fellesskap som pluralistisk, med ulike kollektive identiteter, anses konsensus og enighet som en umulighet (Mouffe 2005a, s. 120). Ethvert forsøk på å nå enighet eller konsensus vil kunne innebære eksklusjoner av noen identiteter og gi grunnlag for fiendtlig (antagonistiske) konflikter. Siden antagonistiske relasjoner regnes som et grunnvilkår både i det sosiale og politiske liv (Mouffe 2005a, s. 9) trengs det, for å opprette demokrati i dette pluralistiske samfunnet, praksiser og institusjoner som forøker å organisere menneskelig sameksistens og etablere en *viss* orden. Orden opprettes samtidig som forskjeller gis rom og ulike kollektive identiteter

1. Debatten mellom ulike demokratitradisjoner dreier seg i hovedsak om forholdet mellom fellesskapet og individets naturlige frihet (Syse, 2004). En liberalistisk tradisjon vektlegger individet frihet som er forankret i unierselle normer. Fellesskapet konstitueres av at den enkelte oppgir noe av sin suverenitet til fellesskapets beste (Schou, 2001). I en kommunitaristisk tradisjon er det ikke universelle regler, som gir retningslinjer for individet, men tradisjoner og verdier i et konkret fellesskap der alle er innvevd og må tilpasse seg (McIntyre, 1998). En deliberalistisk tradisjon vektlegger verdien av den enkeltes deltakelse i maktfrie samtaler, der den enkelte får tilgang til demokratiske prosesser gjennom et visst minimum av rasjonalitet og moralsk nivå (Biesta, 2011).

ivaretas. Et grunnvilkår for at dette skal kunne skje er at relasjonene i fellesskapet omskapes til en annen karakter enn antagonistisk, noe Mouffe (2005a, s. 16) kaller for *agonistiske* (vennligsinnet). I en agonistisk relasjon gis det rom for konflikter, men partene anser ikke hverandre som fiender (enemies) som bekjemper den andres eksistens, men som motstandere (adversaries). Motstandere trekker ikke den andre partens meninger i tvil, men gir han rett til å ha og forsvare sine ideer (Moe, 2006; Mouffe, 2005b, s. 80ff). Når relasjonen mellom ulike kollektive identiteter preges av agonisme, vil uenighet om det som strukturerer fellesskapet ikke være truende for fellesskapet, men kunne bli en positiv kraft i demokratiske prosesser. Demokratiske fellesskapet vil kunne "nære" seg ved konflikter (Hansen, 2009). Oppsummerende kan dette aspektet ved demokrati beskrives med Mouffes (2005a, s. 52) egne ord:

...the fundamental question for democratic theory is to envisage how the antagonistic dimension – which is constitutive of the political – can be given a form of expression that will not destroy the political association.[...] ...the democratic debate is conceived as a real confrontation. Adversaries do fight – even fiercely – but according to a shared set of rules, and their positions, despite being ultimately irreconcilable, are accepted as legitimate perspectives.

Selv om målet for det radikale demokrati verken er at konflikter skal unngås eller å finne en løsning og ende med enighet, aksepteres likevel ikke enhver forskjell. Institusjonenes oppgave er å skape en *viss* orden. Den ordenen som etableres må ikke fremstå som gitt og uforanderlige fordi den er opprettet på bakgrunn av noen valg som samtidig ekskluderer andre muligheter. Mouffe (2005a) mener derfor at det i institusjonene må åpnes opp for "conflictual consensus" (Miessen, 2007; Mouffe, 2001). I konfliktfylt konsensus (min oversettelse) er deltakerne enige om de grunnleggende verdiene som konstituerer institusjonen (Miessen, 2007) og som skaper en *viss* orden, samtidig kan de være uenige om tolkningen av dem (Mouffe, 2005a, s. 121). I konfliktfylt konsensus kjemper ulike kollektive identiteter om å finne innpass med sin tolkning og det gis rom for ulike måter å være deltakere i fellesskapet på. Det er disse prosessene Mouffe kaller for demokrati. Demokrati blir dermed en

prosess som "... skal opfattes som et gode, der kun findes så længe, det ikke kan nås" (Mouffe 2002, s. 193). Demokrati blir ikke en substans, men å delta i demokratiske prosesser. Det blir som å gå mot en horisont som stadig forflytter seg og som en aldri kan nå frem til (Hauxner, 2002, s. 255), likevel må en hele tiden ha den å strebe mot. Demokrati handler ikke om ensidig å tilpasse seg veldefinerte og strukturerte fellesskap eller institusjoner, men å være med og skape disse. Mens dette pågår, er demokratiets hovedoppgave å transformere antagonisme om til agonisme (Mouffe 2005a, s. 20).

Med utgangspunkt i tre utdrag fra samtaler, diskuteres det i denne artikkelen hvordan de to diskursene i samtaler vil kunne gi ulike vilkår for uenighet og konflikter i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling og om dette ut fra teorien om det radikale demokrati vil kunne kalles demokratisk praksis.

METODOLOGI

Det empiriske materialet i artikkelen er tre utdrag fra syv av de avdelingsvise gruppesamtaler jeg deltok i med ansatte på fire småbarnsavdeling fra januar til mars 2007. Samtaler fant sted i forlengelsen av lunsjmåltider, der jeg deltok sammen med barn og de ansatte. Samtaler som varte fra 35–55 minutter, ble tatt opp på digitalt opptaksutstyr og senere transkribert og analysert.

Deltakerne i samtaler

På et møte for praksisbarnehagene ved Universitetet i Stavanger, våren 2006, informerte jeg om prosjektet og to pedagogiske ledere fra ulike barnehager meldte umiddelbart sin interesse for å delta. De ble sentrale kontaktpersoner som informerte og inspirerte det øvrige personalet på egen og andre småbarnsavdelinger til å delta. Dette åpnet opp slik at jeg ble ønsket velkommen på to småbarnsavdelinger i begge barnehagene. Jeg søkte og fikk godkjenning fra eieren av barnehagene og NSD før jeg var i barnehagene og ga muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonen ble gitt ut fra de nasjonale, etiske retningslinjene for forskning (NESH, 2006) der jeg blant annet opplyste om "frivillig og informert samtykke" og retten til å trekke seg, noe én ansatt benyttet seg av etter første samtale. Jeg forventet at det i en fast personalgruppe ville kunne finnes felles fortellinger som kunne utfordres, omstruktureres og endres i

samtalene eller sagt med diskursteoretiske forankring, at samtalene ville kunne romme noen diskurser og utelukke andre (Börjesson & Palmblad, 2007). Derfor ble samtalene gjennomført som avdelingsvise gruppesamtaler.

Refleksjoner over forskerrollen

I samtalen kom jeg inn som en kjent fremmed. Fremmed, fordi jeg ikke hørte til i denne personalgruppa og deres erfaringer fra felles måltider og samtaler på avdelingen. Jeg var også fremmed fordi jeg preget samtalen med spørsmål som jeg hadde utarbeidet i en samtaleguide omkring ulike sider ved måltidets sosiale sider og ved barn som deltakere i måltidsfellesskapet. Eksempel på spørsmål som ble stilt var: hvordan tror du det barnet som satt nærmest deg opplevde måltidet? Hva er et ideelt måltid for deg? Hva ville vært annerledes om det bare var voksne som deltok i måltidet? Hva synes du preger et måltid der barn er deltakere? Samtidig som disse spørsmålene gjorde meg annerledes enn de andre deltakerne i samtalen, hadde jeg også rollen som kjent, ut fra mine mangeårige erfaringer fra utallige måltider på småbarnsavdeling, både som førskolelærer og som praksisveileder i samtale med studenter i praksis og andre veiledningssamtaler der intensjonen er å utfordre og støtte. Dette ga meg et dobbeltblikk der det kjente gjorde at jeg kunne prøve å forstå og gjøre meg forstått, mens min rolle som fremmed hjalp meg til å utfordre og ta nye perspektiv på det som ble tatt for gitt i samtalene. I samtalene var min rolle å støtte den enkelte til å delta i samtalen og sørge for at vi fulgte opp hverandres innspill slik at samtalene ble preget av intersubjektivitet og samkonstruksjon (Haavind, 2007) der alle var aktive. Jeg hadde også hovedansvaret for at innholdet i samtalene var om måltidet.

Den første analysen begynte allerede under samtalene ved at jeg lyttet meg inn i samtalene og underveis ga midlertidige tolkninger og tilbakemeldinger til hva jeg hørte de andre sa, samtidig som jeg styrte samtalen med spørsmålene fra samtaleguiden. Jeg hadde dermed en sentral posisjon i samtalene og ble medkonstruktør av diskursene. I analysen forsøkte jeg og få avstand til noen av mine erfaringer og forutinntatte holdninger om måltidet ved at samtalene blir gjenfortalt i et nytt språk (Trondman, 2008) hjelp av begreper for det meste hentet fra diskursteorien. På samme måte ble mine tidligere erfaringer utfordret når jeg stilte nye spørsmål til materialet

for eksempel i form av å diskutere om uenighet kan være demokratisk praksis i måltidsfellesskapet.

Tegning. De ansatte hadde på forhånd fått informasjon om at de skulle møte til samtalene med tegning eller skisse av en episode fra måltidet som de hadde festet seg spesielt ved. Tegningene varierte i karakter fra enkle ”strekmenner” med piler mellom eller flere store og små sirkler som omkranset et rektangel og til mer utførlige og detaljerte tegninger som viste voksne og barn som satt rundt et veldekket bord med utstyr og mat. Forskningsamtalene ble innledet med at alle presenterte sin tegning med en kort forklaring for gruppa, før én av tegningene ble valgt ut og fungerte som en kontaktsone (Kaplan & Howes, 2004) som sammen med intervjuguiden hjalp oss til å holde fokus på måltidsfellesskap. Ut fra erfaringer med å bruke tegninger som metode i undervisningsammenheng, var min intensjon at denne spesifikke, hverdagslige episoden fra et måltid skulle kunne være nøkkel inn til dypere lag i ”livets rutiner og meningsbærende former” (Haavind, 2000, s. 19) og h, s. hjelpe deltakerne til å utforske både det de visste og det de ikke visste (Kaplan & Howes 2004, s. 149) om måltidsfellesskap og barn som deltakere. Et felles særtrekk ved tegningene var at den som tegnet den, alltid tegnet seg selv inn i tegningen, noe som ikke kunne skjedd om de for eksempel hadde tatt fotografi av episoden. Ut fra dette kan det synes som om det å lage en tegning skaper et personlig tett forhold til episoden og at den fungerte som et artefakt som ivaretok erfaringene (Marton & Booth, 2000). Samtidig gikk innholdet i samtalene ut over episoden som var tegnet ned og ble mettet med beskrivelser av levd liv og handlingssekvenser, overveielser og fortolkninger (Søndergaard, 2000) fra mange måltidserfaringer.

Slik det kommer frem i argumentasjonen så langt, var intensjonen med samtalene forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon der en intensjon med analysen var å skulle få tak i de ansattes ulike fortolkninger og oppfatninger om måltidsfellesskap. Under analysearbeidet støtte jeg imidlertid flere ganger på at en og samme deltaker ga uttrykk for helt forskjellige oppfatninger i løpet av samtalen. Dette gjorde at jeg etter hvert i analysearbeidet tok et mer poststrukturalistisk syn på språk. Det innebar blant annet at samtalene i analysen ikke ble betraktet som en reproduksjon av konkrete situasjoner eller som uttrykk for den enkelte ansattes oppfatning

ger, men som en praksis som setter sammen elementer på nye måter slik at verden (i denne sammenheng måltidsfellesskap) skapes og omskapes og gis ny mening i samtalen. Denne vendingen gjorde også at analysen ble knyttet til diskursteorien (Laclau & Mouffe, 2002). Diskursteoriens poststrukturalistiske forankring innebærer at språk anses som ustabil og aldri vil kunne fastlåses (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 144). Teorien understreker at praksis aldri er en total gjenntagelse av tidligere struktureringer, men konstruksjoner som fanger forandring ((Jørgensen & Phillips, 1999, s.145). Jeg analyserte således samtalen som gruppens felles representasjon av måltidsfellesskap som ”tales til eksistens” og gis mening (Søndergaard, 2000, s. 74) i samtalen. Fokus i analysen er på å identifisere hvordan ulike diskurser i samtalen ”kjemper” (Laclau & Mouffe, 2002) om å tilskrive uenighet om måltidsfellesskapet, mening. De ulike diskursene i samtalen analyseres som relasjonelle konstruksjoner (Burr, 2003, s. 115) og ikke som oppfatninger eller essenser hos den enkelte deltakeren i samtalen. Selv om den nære sammenhengen mellom tidligere måltidspraksis og innholdet i samtalen ikke vektlegges i analysen, vektlegges det derimot at diskursene i samtalen vil kunne være konstituerende og produktive for praksis (Jørgensen & Phillips 1999) og at de også skaper vilkår og strukturer for nye handling (Burr, 2003:64 ff; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Derfor diskuteres det i denne artikkelen hvordan ulike diskursive konstruksjoner i samtalen vil kunne gi ulike vilkår for konflikt og uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

Diskursteori som metodologi

Ut fra at materialet i denne studien er transkriberte samtaler, er Laclau og Mouffe sin diskursteori valgt både som teoretisk og metodologiske utgangspunktet for analysen av tre grunner. For det første er den en teori både om diskursanalyse og om demokrati (Laclau & Mouffe, 2003) og er derfor godt tilpasset problemstillingen. For det andre vektlegger teorien å identifisere diskurser i artikulerede talemåter fremfor i ytre, ikke språklige referanser, samtidig som det fokuserer på spillet mellom ulike diskurser i samtalen, her og nå (Jørgensen & Phillips 1999). For det tredje er den valgt fordi den ikke lager skille mellom diskursive og ikke diskursive praksiser, men vektlegger at handling og språk er sammenvevd slik at sosiale praksiser vil kunne være syn-

lig i spillet mellom diskursene i samtalen (Jørgensen & Phillips 1999, s. 151) og også skaper ulike muligheter for sosiale praksiser. Diskursteorien vektlegger mer vilkårene som ulike diskurser i samtalen kan gi, enn å trekke tråder til sosiale praksiser *forut* for samtalen som for eksempel Foucaults arkeologi og Faircloughs søken etter intertekstualitet gjør (Burr, 2003, s. 8; Jørgensen & Phillips 1999, s. 76ff). Denne nære sammenhengen mellom språk og handling i diskursteorien (Torfinng, 2003) og vektlegging av språkets konstituerende muligheter, innebærer at jeg i drøftingen kan si noe om hvordan de to diskursene i samtalen vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis.

En diskurs kan beskrives som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999), eller gi mening til verden på (Neuman 2001). I intervju med Christian Madsbjerg (2002, s. 239) sier Laclau at en diskurs er en sosial optikk ”... der er de briller som vi ser og forstår vores samtid igennem”. I samtalen har jeg identifisert hvordan vi som deltok i samtalen ser og forstår uenighet ulikt og har ut fra det identifisert to diskurser, en *ordensdiskurs* og en *utforskningsdiskurs*. Å sette grensen mellom ulike diskurser har vært vanskelig av to grunner. For det første fordi ingen diskurser er helt lukket, men bare midlertidige stabiliseringer av mening og for det andre fordi det alltid vil kunne være et visst overskudd av mening som unnslipper de forskjellige forsøkene på å gi diskursive fikseringer (Claussen et.al. 2002, s. 24). Likevel har jeg lukket og avgrenset diskursene for å kunne gjøre en analyse. Siden all artikulering, ut fra diskursteoretisk ståsted er kontingent, dvs. mulig, men ikke nødvendig (Howarth, 2005, s. 150), så kunne analysen av samtalen vært gjort annerledes enn det jeg har gjort. Analysen anses likevel som én (midlertidig) forståelses- eller mulighetshorisont (Dahlberg et. al, 1999) der jeg som forsker, ut fra teoretiske begrep hovedsakelig fra diskursteorien, også har forsøkt å få avstand til egne ideer om måltidsfellesskap.

ANALYTISKE PERSPEKTIV

Grunnlaget for diskusjonen i denne artikkelen er som nevnt analyse av tre tekstutsnitt fra samtalen om måltidet. Utsnittene gis en eksemplarisk status (Howarth, 2005, s. 195) ved at analysen går i dybden på disse, fremfor i bredden på hele materialet. Alle tre tekstutsnittene dreier seg om brudd på eller ulike uttrykk for uenighet med

måltidsstrukturene og i samtalen kjemper de to diskursene om å tilskrive disse bruddene mening.

For å kunne identifisere diskursene i tekstutsnittene, ble det i analysen brukt to ulike, men anerkjente prinsipper i diskursanalyse. Det ene var å sette noen utsagn fra samtalen i relasjon til andre utsagn som synes å ha lik verdi, sett ut fra den gjeldende diskursens synspunkt (Jørgensen og Phillips, 1999) og på den måten innholdsutfylle diskursen. Det andre prinsippet som ble brukt i analysen, var å lete i tekstutsnittene og "lytte etter det som ikke blir uttalt" (Torfing 1999, s. 124), etter det som ekskluderes eller ikke rommes i diskursen dvs. "... begivenheder der ikke kan symboliseres af en eksisterende, diskursiv orden og som derfor tjæner til at sprengte denne orden". Ved å lete etter slike dislokasjoner (Howarth, 2005, s. 16) fant jeg grensen for en diskurs. På den måten bygger arbeidet på en tanke fra Laclau (2002, s. 144) som uttrykker at "...i en tilstand av gjennomført uorden er "orden" til stede som det, der er fraværende. Det innebærer at begrep og diskurser kan ses som relasjonelle, noe som for denne studien innebar ta når uenighet om måltidsstrukturene konstrueres i samtalen, kan også strukturene være tilsted som fraværende. Den første analysemetoden; å innholdsutfylle diskursene gjennom å sette utsagn med lik verdi i relasjon til hverandre er blitt mest vektlagt i analysen av det første tekstutsnittet, selv om metodene er brukt kombinert i analysen av de tre tekstutsnittene. I tekstutsnittene er alle navn på personer fiktive.

Kopper som kantrer

Bakgrunnen for det første tekstutsnittet som analyseres er at Oddbjørg har fortalt om en episode fra lunsjmåltidet der en gutt hadde strakt frem koppen sin, hvorpå hun tok melkekartongen og helte melk oppi koppen. Plutselig trakk gutten koppen tilbake, mens hun fortsatte å helle melk utover bordet. Videre i samtalen sa Oddbjørg at gutten så både overrasket og usikker ut, og at hun trodde at han ventet at hun skulle si: "du må ikke ta bort koppen". Først da hun sa: "pytt, pytt, nå tørker vi det bare bort" og forklarte at det var hun som sølte melk på bordet fordi hun ikke hadde sett at han tok bort koppen, roet han seg og begynte å drikke. Samtalen fortsatte slik:

Oddbjørg: Jeg tror generelt at barn, slik som han som er to år, vet at når det kommer noe på

bordet som skal opp i koppen, så kommer det en reaksjon.

Berit: Det skjedde jo en tilsvarende reaksjon i andre enden av bordet; en kopp kantrer mot slutten av måltidet?

Jorunn: Det var sikkert en som dyttet bort i den slik at den gikk over ende. Da kikket vi på melka som fløt utover, liksom.

Berit: Hva var reaksjonen? Du, Oddbjørg sa nettopp at du trodde de ventet en reaksjon når det kommer melk på bordet. Hva var din reaksjon, Jorunn? Hva gjorde du?

Jorunn: "Oi, oi sann, der var visst melka overende", sa jeg og tørka det opp.

Berit: Det blir ikke slik da at de får lyst til å helle melk overende når de ser at det ikke skjer noe her? De kan jo bare helle, villig vekk, eller..?

Jorunn: Jeg tror ikke det, jeg har ikke følelse av det. Men, vi pleier å gi beskjed hvis de.., og det ser vi av og til, de som bevisst sitter og snur koppen på hodet, med viten og vilje, så...

Berit: Skjer det at de gjør det?

Oddbjørg: Spesielt i begynnelsen, når de begynner å få kopp, for det er spennende å se hva som skjer.

Jorunn: Ja, han storebroren ser jeg av og til sitter og heller. Det er akkurat som en måte, akkurat som om de ikke tenker før de gjør det for å,... men, det blir mer eksperimentering før jeg, enn at det er for å være stygg, holdt jeg på å si (latter).

Berit: Men, dere stopper dem likevel?

Jorunn: Ja, det er greit at de dytter bort ved et uhell, men at de gjøres på...

I dette utsnittet kjemper de to diskursene om, hvordan kopper som kantrer kan tillegges mening. I analysen ble begge diskursene bygd opp omkring tre felles elementer, for det første; at diskursene konstruerer kopper som kantrer som en form for brudd på eller uenighet med strukturene. For det andre at barn er bevisste at melka renner ut og for det tredje at de gjør dette med viten og vilje. Utsagnene "bevisst" og "med viten og vilje" ble i analysen gjort til knutepunktene; nodalpunktene (Phillips og Jørgensen, 1999) i begge diskursene, men gjennom å knytte dem sammen med noen andre utsagn og isolere dem fra andre ble innholdet i diskursene ulike.

Den meningen som ordensdiskursen tillegger uenighet, ble konstruert gjennom at begrepene "bevisst" og "med viten og vilje" ble knyttet sammen med utsagn i samtalen som "dytter bort

ti”, ”gjøres på” og ”vil være stygg”. Disse utsagnene ga ordensdiskursen innhold og i relasjonen mellom dem kom ordensdiskursens konstruksjon av mening av kopper som kantrer som uenighet med måltidsstrukturene. Uenighet blir en dislokasjon som ”... bryder og destabiliserer betydningenes orden” (Howarth 2005, s. 187), og diskursen gir ikke rom for uenighet i form av kopper som kantrer. I følge diskursteorien (Jørgensen & Phillips, 1999) kan slike dislokasjoner og uenigheter skape betingelser for dannelse av antagonistiske (fiendtlige) relasjoner der målet er å bekjempe den andres identitet og skape et enhetlig fellesskap med én identitet, ”vi”. Ordensdiskursen kan representere et ”vi” som vet hvordan kopper skal stå. Det kommer imidlertid ikke frem i tekstutsnittet hva dette innebærer, men det kan synes som om barn i denne diskursen tillegges en posisjon av å *ville* kantro koppene og også gjør det av og til for å ”være stygge” eller slemme slik at denne formen for uenighet blir underlagt en moralsk vurdering. Ut fra ordensdiskursen er det nærliggende å analysere det som at det konstrueres en relasjon mellom to ulike identiteter i måltidsfellesskapet; et ”vi” som vet hvordan kopper skal stå og som ikke aksepterer kopper som kantrer og et ”de” som kantrer kopper. I tekstutsnittet kommer det også frem at barn som kantrer kopper ofte venter en reaksjon og at noen gir beskjed. Det kommer ikke frem hva slags reaksjon eller beskjed som forventes, men kanskje kan det være oppfordringer om ikke å snu den eller om at den skal stå sånn og sånn. Det kan synes som om ordensdiskursen i samtale ikke gir rom for uenighet, men gir vilkår for å opprette et måltidsfellesskap med én identitet, ”vi”. Ved ikke å gi rom for uenighet, gir diskursen heller ikke rom for ulike identiteter i måltidsfellesskapet. Dette er som tidligere beskrevet ut fra diskursteorien en umulighet, fordi alle identiteter konstrueres relasjonelt og som forskjellig fra andre identiteter.

I analysen tok konstruksjonen av utforskingdiskursen utgangspunkt i de samme begrepene som ordensdiskursen gjorde: ”bevisst” og ”med viten og vilje”. Utforskingdiskursen ble videre fylt med et annet innhold ved at disse begrepene ble satt i relasjon til andre utsagn enn i ordensdiskursen: ”eksperimentering”, ”overraskende oi, oi” og ”spennende å se hva som skjer”. Selv om begge diskursene tillegger kopper som kantrer mening som brudd på og som uenighet med strukturene, får utforskingdiskursen likevel

med dette et annet innhold enn ordensdiskursen. I utforskingdiskursen konstrueres identiteter av barn som kantrer koppene ”med viten og vilje” som at de gjør det fordi de er nysgjerrige og eksperimenterende og at de synes det er spennende å se hva som skjer når melka flyter utover. Kopper som kantrer blir en utforsking av både koppers og melkas egenskaper og kanskje av egen kropps ferdigheter. Å bli kjent med koppen og å drikke av den krever koordinering av kroppen i møte med koppen. Dette kommer fram lenger ute i samtalen der det fortelles at barns først forsøk på å drikke av kopp ofte er at de setter koppen under haka før de så bøyer hodet bakover, og melka renner nedover magen. Utforskingdiskursen vil kunne gi vilkår for at dette og også at kopper som kantrer ikke ses på som søl, men som utforsking og en måte å lære på. På den måten vil diskursen kunne gi vilkår for brudd på strukturene for måltidsfellesskap og at gjennom å bryte dem, kan barn bli kjent med måltidsstrukturene. Relasjonen mellom et ”vi”, som vet hvordan koppene bør stå og ”de” som kantrer konstrueres i denne diskursen som vennligsinnet (agonistisk) og gir vilkår for et måltidsfellesskap med rom for ulike identiteter og uenighet.

I samtaler vil det hele tiden være kamper om hvor grensene for diskurser går og om noen utsagn skal være elementer som hører til utenfor diskursen eller skal være momenter som innholdsutfyller diskursen. Et eksempel på det i min analyse er at samtidig som utforskingdiskursen gir rom for uenighet i form av kopper som kantrer, kommer det også frem i samtale at vaskefilla likevel ikke er langt borte for å kunne tørke opp. Hvis en kantret kopp skal forstås som utforsking av melkas egenskaper og som en viktig måte for barn å lære grensene for måltidsfellesskapets struktur på, hvorfor er det da så viktig at melka fort å tørkes opp? Kanskje kan vaskefilla og det å tørke opp sies å høre til utenfor diskursens argumentasjon, men en annen måte å forstå det på er at utforskingdiskursen, i likhet med andre diskurser, heller ikke er en lukket diskurs. Vaskerfilla kan da være et slikt element som samtaleens diskurser kjemper om. Et annet eksempel der det i analysen ble gjort forsøk på å lukke diskurser som i samtale ikke er helt lukket, var når jeg i ordensdiskursen lot kopper som kantrer være en dislokasjon som viser hvor grensen for diskursen går. Jeg utelukket at barn i samtale også tillegges ulike *hensikter*, og at det kan synes som om det er større aksept i samtale for kopper som kantrer dersom det skjer

fordi barna ikke tenker seg om, men dytter borti ved et uhell, enn når det skjer med viten og vilje. Å ta utgangspunkt i hensiktene, kunne gitt en annen analyse av samtalen.

En katt i fellesskapet

Også i dette eksempelet i samtalen kjemper de to diskursene om strukturene for måltidsfellesskap. Bakgrunnen for tekststavsnittet er at Ane, en ung assistent, i samtalen har fortalt med entusiasme om en episode fra lunsjmåltidet der alle på avdelingen nettopp hadde satt seg til bordet for å spise, da en katt plutselig sto på to bein og så inn av vinduet. Alle barna viste interesse for katten og snudde seg og så på den. Inger, som er pedagogisk leder, ”spilte på det” og hentet inn katten og stilte seg rett innenfor døra med katten i armene, så alle som satt rundt bordet kunne se den.

Ane: Det var så kjekt at alle var opptatt av én ting. At alle hadde fokus på katten. Selv lille Mads...

Inger: Jeg så øynene på dem, alle kikket på den da jeg holdt den.

Ane: Jeg trodde aldri du skulle ta den inn..

Inger... store øyne og kikket..

[...]

Berit: Har dere motforestillinger til å ta en katt inn i måltidet?

Inger: Jeg tenkte da jeg tok den inn at dette ikke er riktig. Vi skal jo ikke gjøre slikt, med allergier og masse slikt. Men, av og til gjør vi noe bare fordi barn er opptatt av det og nå grep jeg sjansen. Og da – han går jo rundt og barna sover der – vi må passe på. Det må vi. Uansett er det flere katter som går der.

Ane: Han hadde jo hoppet opp i ei vogn?

Inger: Og derfor bruker vi disse nettene på vognene, på grunn av disse kattene. Men, egentlig, korrekt, så skulle jeg jo ikke tatt han inn.

Berit: Men, du liker å bryte det korrekte?

Ane: Hele veien! (latter)

Inger: Når barna viser slik interesse, så må vi bruke det... Det de er opptatt av (bråk i rommet).. og den situasjonen!

Berit: Du gjør det som bryter med det reglementære, likevel?

Inger: Ja, når jeg får en slik fin situasjon, så gjør jeg det.

I dette eksempelet er det en voksen og ikke et barn som bryter med måltidsstrukturene når

katten tas inn. I tekststavsnittet kjemper ordensdiskursen og utforskingdiskursen om hvordan denne uenigheten skal tillegges mening og om en katt som kommer på besøk bryter med måltidsstrukturene eller om det er rom for den i måltidsfellesskapet.

For å gi ordensdiskursen innhold, ble det i analysen av dette avsnittet lyttet etter det som *ikke* ble sagt, men som likevel kunne være tilstede som fraværende. Ordensdiskursen og det den rommer av hva som er rette måltidsstrukturer, uttrykkes ikke i samtalen. Det som kommer til uttrykk er hva som *ikke* er rett: ”ikke å gjøre slik” og ”egentlig, korrekt, så skulle jeg jo ikke tatt han inn”. Diskursen får dermed sitt innhold, dvs rette måter å være måltidsdeltaker på, gjennom det som faller utenfor og ikke hører med i diskursen. Ordensdiskursen synes å konstruere identiteter av barn som ellers, men også under måltidet, skal beskyttes fra det som kan fremkalle allergier, noe en katt kan gjøre. At barn bør beskyttes fra katter forsterkes når samtalen retter fokus mot at katter er et fremmedelement i barnehagen også utenfor måltidet og at de voksne må passe på og holde dem på avstand fra barna, for eksempel ved hjelp av nett på vognene.

Med referanser til ordensdiskursens konstruksjoner av faremomenter som en katt kan utgjøre i barnehagen i andre sammenheng, og sikkerhetsregler som finnes for å unngå katter, tar Inger den likevel inn under måltidet og viser dermed uenighet med ordensdiskursens strukturer om at katter bør unngås. Denne handlingen og uenigheten gis en annen mening i utforskingdiskursen i samtalen gjennom at diskursen fylles med utsagn som ”alle var opptatt av én ting”, ”jeg så det i øynene på dem”, ”nå grep jeg sjansen”, ”når barna viser slik interesse, må vi bruke det”, ”... de er opptatt av det” og ”... liker å bryte det reglementære”. Selv om det bryter med det reglementære gir utforskingdiskursen mening til at å ta inn en katt, *ikke* er en dislokasjon som truer eller kan ødelegge strukturene for fellesskapet. Tvert imot, så konstruerer utforskingdiskursen det å bryte med det reglementære, dvs. med strukturene for måltidsfellesskapet, som en ”fin situasjon”. Det kan se ut som om det i utforskingdiskursen ikke er sentralt å gjøre det rette eller korrekte, men å følge barnas blick og interesser. Utforskingdiskursen i samtalen skaper vilkår for et fellesskap der barn med sin tilstedeværelse er medvirkende til å bryte strukturene fordi Inger ser og følger opp deres interesserte blick for kat-

ten. Senere i samtalen kommer det også frem at dersom det bare hadde vært voksne måltidsdeltakere, ville ingen hatt interesse av å ta inn kat-ten. Det synes som utforskningsdiskursen i samtalene tar utgangspunkt i at fordi barn er måltidsdeltakere, vil dette kunne gi rom for del- takelse i form av uenighet med strukturene og kunne skape andre måltidsdeltakere og et annet måltidsfellesskap.

Smørbrødpålegg

I analysen av de to foregående tekstutsnittene har jeg vist hvordan brudd og uenighet konstru-eres i samtalen både som en trussel som kan ødelegge måltidsfellesskapet i ordensdiskursen, men også som en positiv forstyrrelse i utfor- skningsdiskursen. I analysen av det neste tekstut- snittet der samtalen dreier seg om hva som er mulig å ha av pålegg på brøds- kiva og rekkeføl- gen av dette, gis utforskningsdiskursen mest opp- merksomhet, mens ordensdiskursen likevel er til stede som fraværende. Før dette utsnittet har samtalen dreid seg om at barna vet hva de vil ha på brøds- kiva og at det for de voksne ikke nytter å ”vri seg unna” og velge for dem. Det har vide- re kommet fram at barna blir kjent med nye smaker, for eksempel gjennom å smake på andre barns skiver og ”plutselig kan de like det”.

Berit: Er dere opptatt av dette at barn skal nyte maten? At det skal være godt? Legger dere til rette for at de skal lære noe om smak? Snakker dere ofte om hvordan det er å ha ma- ten i munnen? Vi sier ofte om for eksempel finger-maling: ”kjenn på dette”, men hva med matn og det sanselige?

Nina: Vi spør jo ofte om det er godt, eller? I alle fall om andre ting..

Ragnhild:... men, ikke akkurat med måltidet, føler jeg...

Nina: Nei,...

Elin:... dersom de har noe annet på så..

Ragnhild:... i nistepakken og sånn..

Elin:... om de har ost og fårepølse, da prøver de ut det og da spør jeg om det er godt: ”smaker det godt?”

Nina: Det gjør vi automatisk.

Ragnhild:Om de vil ha noe jeg ikke synes pas- ser, får de prøve, og da blir de alltid spurt.

Berit: Velger de noen utradisjonelle kombina- sjoner av pålegg?

Elin: Veldig lite.

Nina:Smør og majones og så fårepølse og krydder også.

[...]

Nina: Vi har gjerne noen grenser vi voksne og- så? Det kommer vel an på oss? Jeg vet ikke om jeg hadde gitt...(henvender seg spørrende til de andre).. Har ikke Siri hatt majones og så smør? Det tror jeg ikke jeg hadde smurt på skiva!

Elin: Nei, hadde hun hatt majones først, og så smør, nei.. ja?

Nina: Ja, altså det blir litt feil!

Berit: Det blir feil? Du sa at hun hadde majo- nes og så smør? Men hva med motsatt rekke- følge? [...]Hvorfor kan en ikke ha smør oppå majonesen, for å spørre direkte?

Nina: Det er sikkert sånne grenser som er kommet fra oppveksten, sikkert på hva du er vant til. Det er klart.. hvis det er godt.., men jeg føler det er feil å smøre hardt smør som har stått i kjøleskapet oppå myk majones,

Ragnhild: For du tar majones oppå smøret?

Nina: Ja, det går fint.

[...]

Nina: Men, det er mye sånne begrensninger i hver av oss på en måte.

Ragnhild: Det er det alltid

Berit: Og så handler jo oppdragelse om at de skal lære hva vi spiser i et måltid og hva vi ikke spiser, så det må jo tas valg?

Elin: (Noe forsiktig og med et lite smil): Det har jo med bordskikk og..

Berit: Bordskikk?

Elin: Ja?

Ragnhild:De fleste vil jo reagere på når jeg kommer en plass hvis jeg først tar fårepølse på og deretter tar smør oppå. De vil jo reagere?

Elin og Berit: Ja.

I denne samtalen er også ordensdiskursen til ste- de som fraværende og konstrueres i hovedsak gjennom dislokasjoner; dvs. hva ordensdiskur- sen ikke gir rom for. Den konstrueres i samtalen gjennom at noen påleggssorter beskrives som ”noe annet”, at det ”ikke passer” og at det smø- res på skiva på ”feil” måte. Når dette også knyt- tes til at noen måter å kombinere pålegg på er ”utradisjonelle” og ”ikke passer”, kan det synes som om ordensdiskursen konstruerer strukturer for måltidet der noe pålegg utelukkes, men sam- tidig at noe er rett og passer inn og at diskursen også rommer rette måter å smøre pålegg på. Ek- sempler på pålegg som er ”noe annet” er kombi- nasjonen av ost og fårepølse og i tillegg smør og krydder. Kombinasjonen av smør og majones inngår i ordensdiskursens påleggssorter, men

diskursen rommer bare én rett måte å smøre dem på skiva på: smøret først og deretter majonesen. Begrunnelsen for dette er praktisk; at det er vanskelig å smøre hardt smør på myk og glatt majones. Alternative måter å gjøre det på defineres som "feil".

I tillegg til en praktisk begrunnelse for å smøre pålegget i den rette rekkefølgen, knyttes dette i samtalen også til at de voksne, som representanter for ordensdiskursen, har "grenser fra oppveksten" og "er vant til" noe og har "begrensninger". Videre kan det knyttes til begrunnelser om at barn må lære "det rette" og at det handler om "bordskikk". Når grenser, vaner og bordskikk på den måten brukes som argumenter, kan det synes som om at det som er rett i ordensdiskursen tas for gitt uten å stille spørsmål ved det. Et eksempel på dette er at barna først gjøres oppmerksom på smaken av maten når de kombinerer noe "utradisjonelt" og da skjer det "automatisk". Innebærer det at det ikke stilles spørsmål ved hvordan maten smaker ved tradisjonelle kombinasjoner av påleggssorter, og at ordensdiskursen gir vilkår for å *gjøre* det rette, fremfor å vektlegge smaken av maten?

Når det i en ordensdiskurs i samtalen vektlegges at smør må smøres før majones, er det med henvisning til at barn må lære det som er rett så de ikke gjør feil når de kommer inn i andre måltidssammenhenger. Når det på denne måten bare er én rett måte å smøre maten på og denne må læres på småbarnsavdeling, trekker ordensdiskursen fokus under måltidet bort fra situasjonen her og nå og mot at barns deltakelse i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling først og fremst kan bli en forberedelse for livet som voksen. Dette kan sees som det Alan Prout (2000) kaller en investering i og et forsøk på å kontrollere fremtiden på.

Ordensdiskursen i samtalen får samtidig frem at måltidet på småbarnsavdeling i likhet med andre sosiale institusjoner, er preget av fastlåsing av hva som er rett og galt. Det kan være verdifullt for barn at noen strukturer fremstår som faste og rette, fordi det vil kunne gi vilkår for at de slipper å måtte ta nye valg ved hvert måltid. Samtidig kjemper utforsningsdiskursen i samtalen om å vise hvordan strukturen ikke er fastlåst, men midlertidige ved at barn får prøve ut ulike påleggssorter. Utforsningsdiskursen gir rom uenighet om hva som er rett å ha på brødskiva. Med begrep fra diskursteorien som hevder at alle former for orden og sosiale strukturer er midlertidige konstruksjoner som kan endres,

så kan en si at gir utforsningsdiskursen vilkår for at også hva som er rett pålegg, kan være en midlertidig konstruksjon. For små barn er alt pålegg og alle smaker nye og ukjente og når utforsningsdiskursen gir rom for at de kan prøve ut hva slags pålegg som smaker godt sammen, kan dette ses som en annen tolkning og som konfliktfylt konsensus i møte med den eksisterende orden, dvs. den rette måten å kombinere pålegg på. Konfliktfyll konsensus er en positiv drivkraft i demokratiske prosesser (Mouffe, 2005a), og når utforsningsdiskursen gir vilkår for konfliktfull enighet i møte mellom tatt for gitte måter å utøve bordskikk på og utprøving av nye kombinasjoner om hvilket pålegg som hører sammen, vil dette kunne ses som en positiv drivkraft for å være deltaker i demokratiske prosesser med å skape nye strukturer for måltidsfellesskapet. Utforsningsdiskursen i samtalen gir på denne måten større muligheter enn ordensdiskursen for deltakelse i demokratiske prosesser.

Oppsummering av analysen

Oppsummert kan en si at analysen av de tre eksemplene har vist at de to diskursene i samtalen kjemper om å tillegge uenighet i form av kopper som kantroer, en katt som kommer på besøk og rekkefølgen av pålegg, mening. I ordensdiskursen kan det synes som om uenighet truer måltidsfellesskapet og bør derfor unngås. Uenighet forsøkes omgjort til enighet og i måltidsfellesskapet er det kun én identitet, "vi", og den beste form for deltakelse er å tilpasse seg strukturene som det er enighet om. Selv om uenighet også i utforsningsdiskursen utfordrer det som strukturer fellesskap, konstruerer denne diskursen et måltidsfellesskap med ulike kollektive identiteter som måltidsdeltakere. I situasjoner med uenighet konstruerer utforsningsdiskursen i samtalen relasjoner mellom måltidsdeltakerne som preges av agonisme dvs. vennligsinnet og uenigheten som konstrueres kan forstås som konfliktfylt enighet. På bakgrunn av dette diskuteres det videre hvilke vilkår de ulike diskursene vil kunne gi for deltakelse i måltidet på småbarnsavdeling i form av uenighet og om dette kan ses som demokratisk praksis.

DISKUSJON

Diskusjonen tar utgangspunkt i to tema som de to diskursene i samtalen konstruerer ulikt; om det er plass for uenighet i måltidsfellesskapet.

Dette innebærer å diskutere hva slags måltidsfellesskap som konstitueres når måltidsdeltakerne konstrueres som én kollektiv identitet der enighet er det som binder fellesskapet sammen, eller om måltidsfellesskap kan konstitueres av ulike kollektive identiteter og der uenighet blir en måte å delta i demokratisk praksis i fellesskapet på.

For å skape struktur i teksten diskutere jeg først noen vilkår som en lukket ordensdiskurs vil kunne gi for uenighet som demokratisk praksis og deretter utforskingdiskursen. Å diskutere vilkårene de to diskursene vil kunne gi hver for seg kan gi inntrykk av et dikotomisk forhold mellom dem. En annen fare med å diskutere dem hver for seg er at diskursene vil kunne synes som motsetninger som utelukker hverandre. I så fall vil utforskingdiskursen kunne fremstå som at den ikke gir vilkår for noen form for orden. Det er derfor igjen nødvendig å minne om det relasjonelle perspektivet i det teoretiske fundamentet denne artikkelen har, teorien om det radikale demokrati, som forutsetter at uten orden, ingen uorden og uten konsensus, ingen uenighet. Skal uenighet kunne være en demokratisk praksis i måltidsfellesskapet, forutsetter dette at det må være en orden eller enighet om noe som uenigheten kan være forskjellig fra. Vilråene som diskursene i samtalen gir er derfor ikke så atskilte som i denne diskusjonen.

Å være deltaker i et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet, enighet og konsensus

Siden ordensdiskursen i samtalen gir lite rom for uenighet rundt det som strukturerer måltidet, kan den beskrives som en diskurs som vil kunne gi vilkår for en sedimentær praksis (Howarth 2005, s. 171; Mouffe, 2005a, s. 17), dvs. som en praksis som er forholdsvis permanent og der mye tas for gitt. I samtalen konstruerer ordensdiskursen enighet om vaner og tradisjoner som begrunnelser for hvordan deltakere i måltidsfellesskapet skal gjøre og mye rundt måltidet synes forutsigbart og tatt for gitt. På den måten vil ordensdiskursen kunne skape muligheter for å delta i en "beboelig omverden" (Jørgensen & Philips, 2006) der de slipper å sette spørsmålstegn ved hva det innebærer å være deltaker. Samtidig kan det tenkes at de begrensede vilkårene denne diskursen gir for uenighet, kan føre til at måltidsdeltakere som ikke gjøre det rette, men er på feil vei, forsøkes inkludert i et eksisterende "vi"-fellesskap (Biesta, 2007). Inkludering vil i så fall kunne bli noe "vi" gjør mot

"de", og for å bli del av "vi"-fellesskapet må "de" endre seg og tilpasse seg. Dersom deltakerne i et fellesskap både formelt, fysisk og organisatorisk på denne måten blir inkludert, men med små muligheter for påvirkning kaller Iris Young (2005, s. 55) dette for intern eksklusjon. Dersom uenighet undertrykkes fordi det truer strukturene for måltidsfellesskapet, mens det å delta i konsensusen blir akseptert som en god måte å være måltidsdeltaker på, vil dette kunne forstås som intern eksklusjon der barn som måltidsdeltakere har lite muligheter for å delta i konfliktfylt konsensus. Ut fra teorien om det radikale demokrati vil dette ikke gi grunnlag for demokratisk praksis.

For å skape orden i et institusjonalisert fellesskap er regler viktige. Ordensdiskursen i samtalen vil kunne gi vilkår for, at barns deltakelse under måltidet styres av regler og bordskikk og med lite rom for brudd på disse. Dersom reglene ikke tas opp til diskusjon, vil et regelstyrt måltidsfellesskap kunne utelukke alternative måter å være deltaker på. Bordskikk, kan da med begrep fra diskursteorien kunne bli en myte, det vil si et forsøk på å dekke over dislokasjoner (Howarth 2005, s. 161), og måltidet vil kunne bli det Dahlberg & Moss (2000, s. 50) kaller en lukket institusjon som kun gir vilkår for at barn deltar i rutiner og i reproduserende og gjentakende handlinger. For å skape demokrati kreves det, med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati, et spenningsforhold mellom orden og uorden. Det ustabile og kaos er uunngåelig både i sosiale og politiske fellesskap (Mouffe, 2005a) og for å skape demokratisk praksis hevder Mouffe at konfliktfylt konsensus er nødvendig. Dette innebærer at konsensus må akkompagneres av uenighet. Deltakelse i et måltidsfellesskap som styres av regler og bordskikk som ikke tas opp til revurdering, kan ut fra denne teorien sees som et forsøk på "stabilization of something essentially unstable and og chaotic" (Mouffe, 2005a, s. 136).

Ut fra diskursteorien kan en se måltidsstrukturene i likhet med andre institusjonsstrukturer, som midlertidige konstruksjoner som kunne vært annerledes. Dersom ordensdiskursen vektlegger konsensus om den rette måten å være måltidsdeltaker på, vil det kunne hindre muligheter for at barn som måltidsdeltakere kan bidra til å synliggjøre at måltidsstrukturene er kontingente. I stedet vil ordensdiskursen kunne gi vilkår for at barn tilsynelatende gir sin tilslutning til det korrekte og lære at dette er den

beste form for deltakelse. Ut fra teorien om det radikale demokrati vil konsensus kunne føre institusjonsdeltakerne inn i apati og frata dem lysten til å delta (Miessen, 2007). Hvis de tause stemmene ikke kommer fram, vil det kunne innebære fare for demokrati, der autoriteter overtar ledelsen og eventuelle konflikter som vil dukke opp i kampen for å nå enighet, vil kunne få et antagonistisk preg. Dersom ordensdiskursen gir muligheter for måltider som er regulerte med lite rom for barns aktive utforskning, vil dette i så fall kunne stå i et spenningsforhold til oppfatninger om barns væremåte som utforskende og som i lek transformerer sine omgivelser. Som tidligere nevnt, vil dislokasjoner kunne skape antagonistiske relasjoner der partene forsøker å frata den andre sin identitet. I demokratisk praksis verken kan eller bør konflikter og uenighet fjernes (Moe, 2006), men det sentrale må være å endre antagonistiske relasjoner til agonistiske. Også under måltidet på småbarnsavdelinger vil relasjonene mellom de som deltar i måltidet være avgjørende for om det kan ses som demokratisk praksis. Ordensdiskursen i samtaler begrenser disse mulighetene fordi den understreker verdien av enighet og underkjenner ulike måter å være deltakere på. Dette gir dårlige betingelser for demokratisk praksis, noe utforskningsdiskursen i samtalen, derimot skaper vilkår for.

Å være deltaker i måltidsfellesskap med ulike kollektive identiteter, uenighet og konfliktfylt enighet

Denne studien sannsynliggjør er at noe av det de to diskursene i samtaler kjemper om å gi mening, er om uenighet skapes fordi barn bryter normene for bordskikk eller at uenighet skapes fordi normene for bordskikk ikke passer til barn som måltidsdeltakere. Når noe skiller seg ut fra normene, mener Vandenbroeck (2009), at det ikke bare er viktig å vise toleranse for dette, men at normene også må tas opp til diskusjon. Som tidligere nevnt, vil ordensdiskursen kunne gi vilkår for at reglene bevares og at måltidsdeltakerne må tilpasse seg disse. Utforskningsdiskursen vil imidlertid kunne gi vilkår for at måltidsdeltakerne lærer at regler og strukturer er nødvendige, men også at de kan utprøves, tolkes og endres, og at de som måltidsdeltakere, vil kunne delta i denne endrings- og demokratiseringsprosessen.

Et måltid uten regler vil kunne innebære total uorden. I det radikale demokrati, aksepteres or-

den, ikke fordi det har verdi i seg selv, men fordi det er alternativ til total uorden. Total uorden skaper ikke rom for deltakelse i demokratiske prosesser, så dersom det å være måltidsdeltaker på småbarnsavdeling skal kunne være å delta i en demokratisk prosess, kreves det en orden eller noen strukturer (som kan forstyrres). I samtalen om katten som ble tatt inn under måltidet, argumenterer Inger som representant for en kollektiv identitet som "vi", for å ta inn katten, samtidig som hun også refererer til en etablert orden og en annen kollektiv identitet, "de", som ikke anerkjenner dette og det kan synes som om hennes brudd på reglene kunne finne sted nettopp fordi det var en orden som samtidig skapte stabilitet. Slike strukturer må være tilstede for å skape en viss orden. Samtidig gir utforskningsdiskursen i samtaler rom for utforskning av disse og det kan forstås som at den gir rom for konfliktfylt enighet. Konfliktfull enighet forutsetter at representantene for de ulike kollektive identitetene anerkjenner hverandres rett til å gjøre det samme (Mouffe, 2005a, s. 121), og at relasjonene preges agonisme. Dette vil under måltidet kunne gi muligheter for at måltidsdeltakerne vil måtte være enige i noen sider ved det som konstituerer fellesskapet, for eksempel at maten skal spises ved bordet og at alle skal ha muligheter til å få mat. Samtidig vil diskursen kunne gi rom for at deltakerne kan være uenige og kjempe om å finne innpass med sin *tolkning* av noen av strukturerne. Når teorien om det radikale demokrati, hevder at er det viktig for demokrati at "... alle institusjoner og rutiner i hele samfundet konstant skal være kritiserbare" (Madsbjerg 2002, s. 245), mener jeg derfor at utforskningsdiskursen i samtaler vil kunne gi vilkår for at deltakelse i måltidsfellesskap vil kunne være demokratisk praksis dersom relasjonene preges av agonisme og at kopper som kantrer, katter som kommer på besøk og rekkefølgen på pålegget ses som måter å kritisere og stille spørsmål ved måltidsstrukturene på.

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

For noen kan veien fra demokrati til måltidsfellesskap på småbarnsavdeling synes lang, men Mouffe (2005a, s. 53) understreker at det skjer mye politikk i det som hittil ikke har vært betraktet som politiske arenaer og at det er nødvendig å utvide demokrati. Selv om det også hevdes at små barn ikke kan delta i demokratisk praksis i barnehagen, fremheves likevel betyd-

ningen av at barn lærer å være demokratisk deltaker først og fremst gjennom å delta i ulike praksiser i livet og ikke gjennom å bli undervist om dette (Biesta, 201; Biesta & Lawy, 2006). Intensjonen med artikkelen har vært og utforske hvordan brudd og uenighet med strukturer for måltidsfellesskap konstrueres diskursivt i samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger og å diskutere hvordan diskursene vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet. Ut fra teorien om det radikale demokrati har det i denne artikkelen vært argumentert for at utforskningsdiskursen i samtaler vil kunne gi vilkår for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling.

I et radikalt demokrati blir uenighet og konflikter verdsatt og beskyttet fordi det ivaretar og konstituerer et pluralistisk fellesskap. Dersom en i en utdanningsammenheng klarer å ivareta pluralisme og gi muligheter for en pedagogikk som forstyrrer det som synes som "normalt", vil dette kunne ivareta det enkelte barns unikheter (Biesta 2010, s. 90f). Uenighet i form av kopper som kantrer, katter som kommer på besøk og utradisjonelle måter å smøre pålegge på, kan da ses som et "vibrerende sammenstød" i interessekonflikter, noe Mouffe (2002, s. 191) mener er nødvendig for en sunn demokratisk prosess. Dette krever imidlertid at relasjonene må endres fra antagonistisk til agonistisk, med rom for konfliktfylt konsensus. I en travel barnehagehverdag vil det imidlertid under måltidet kunne være mer tidsbesparende om alle følger samme reglene og er enige, enn å skulle gi rom for uenigheter. Men dersom en som Biesta (2007) hevder at demokrati ikke er en normaltilstand som alltid finnes, men opptrer sporadisk og at det også i barnehagesammenheng oppstår små demokratiske øyeblikk (Bae, 2009a) vil utforskningsdiskursen i samtaler kunne gi vilkår for at barn under måltidet kan delta i demokratiske prosesser med sine ulike tolkninger og former for uenighet, samtidig som det må finnes en orden disse innspillene er forskjellig fra.

LITTERATUR

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt. I Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* (Vedlegg 1 til rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren). Oslo: BFD.
- Bae, B. (2009a). Samspill mellom barn og voksen ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3–15.
- Bae, B. (2009b). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391–406.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 136(1), 63–79.
- Biesta, G. (2007). Don't count me in: Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, 27(01), 18–29.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Paradigm.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Brunstad, P.O. (2004). *Måltidet: Menneskets og identitetens "fødested"*. <http://www.pobrunstad.no/?p=708http> [lest: 12.jan.2011].
- Bugge, A. (2005). *Middag: En sosiologisk analyse av den norske måltidspraksis*. NTNU Trondheim: PhD. avhandling.
- Bugge, A. & Døving, R. (2000). *Den norske måltidspraksis: Ideal og praksis*. (Rapport nr 2). Oslo: Statens institutt for forbruksforskning, .
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). (Red.), *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Claussen, T., Gjerding, H., Hansen, A. D., Jensen, A., Jensen, C., Kaltoft, H., Madsbjerg, C., & Pram, U. G. (Red) (2002). Diskursteori, radikalt og pluralt demokrati: En introduktion til Laclau og Mouffe. I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 11–36). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*, London: Rutledge.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Acta Universi-

- tas Gothenburgensis 268. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (sid. 7–59). Oslo: Gyldendal.
- Hansen, A. D. (2009). Radikalt demokrati. I A. Jupskås, K.K. Rådahl, K. & A. Snildal, (Red.), *Demokratiet før og nå: Essays fra Oslostudentenes demokratiuke* (sid. 59–72). Oslo: Unipub.
- Hauxner, K. (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 251–256). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs: En introduksjon*. København: Hans Reitzel.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen.
- Johansson, E. (2005). Children's integrity: A marginalized right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3) 109–124.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). Seeing through different eyes: Exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education* 34(2), 143–155.
- KD (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space discourse on children as social participants in society*. Trondheim NTNU: Dr. Polit. avhandling.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and "the right to be oneself": Reflections on children as fellow citizens in early childhood centre. I A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss, (Red.). *Beyond listening*. (sid. 151–173). Bristol: Policy Press.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- McIntyre, A. (1998). Dydene, livets enhet og tradisjon. I J. A. Vetlesen (Red.), *Dydsetikk* (sid. 22–45). Oslo: Humanistisk forlag.
- Madsbjerg, C. (2002). Som at tegne i vand: Interview med den argentinske filosof Ernesto Laclau. I E. Laclau, & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 239–250). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lærande*. Lund: Studentlitteratur.
- Meiselman, H. L., Johnson, J. L., Reeve, W., & Crouch, J. E. (2000). Demonstration of the influence of the eating environment on food acceptance. *Appetite*, 35(3), 231–237.
- Miessen, M. (2007). *Articulated power relations: Markus Meissen in conversation with Chantal Mouffe*. <http://roundtable.kein.org/node545>. Lest: jan 2010.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkenes drivkraft: Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 159–165.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.
- Mouffe, C. (2001). Democracy: Radical and plural. *Center for the Study of Democracy Bulletin*, 9(1), 10–13.
- Mouffe, C. (2002). For en agonistisk pluralisme. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 185–193). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. New York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordstrøm, L. (2003). Tack før maten: Hur barn lær seg måltidskultur, *Barn*, 21(2–3), 19–33.
- NESH (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, juss og humaniora*. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>. Lest okt.2009.
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. I J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (sid. 26–43). London: Routledge.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for child and adolescent development*. No 111, 35–49 [Wiley Periodicals Inc], DOI 10.1002/cad.153.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304–15.
- Rasch, B. E. (2004). Innledning. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 11–20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringen, S. (2009). *Hvorfor demokrati?* Oslo: Koloritt.

- Rusk, G. (1995). *Nytelse, næring, kultur: En bok om mat og drikke*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schou, L. R. (2001). Democracy in education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 317–329.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Universitetet i Oslo: Avhandling for graden dr. polit.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. http://www.hel-sedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00018/IS-1484_18090a.pdf. Lastet ned nov. 2007.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind, (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (sid. 60–104). Oslo: Gyldendal.
- Syse, H. (2004). Fellesskap og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 113–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse: Lacan, Mouffe & Zizek*. Oxford: Blackwell.
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (sid. 115–140). London: Tufnell Press.
- Vandenbroeck, M. (2009). "Let us disagree": *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170.
- Weigaard, J. & Eriksen, E. O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 82–111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Young, I. M. 2000. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ødegaard, E. E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold, *Barn*, 24(1), 67–89.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Oslo Universitet: Dr. grads avhandling.