

# Med tingene som landemerker

## – gjenstanders betydning for barns jevnaldringsrelasjoner i barnehagen

---

Arild Julius Østrem  
doktorgradsstipendiat  
OsloMet  
arildjul@oslomet.no

### Resumé

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan fysiske gjenstander i barnehagen kan påvirke barns interaksjoner og relasjoner med hverandre. Jeg tar utgangspunkt i feltnotater fra deltakende observasjon og undersøker et utdrag fra materialet hvor barn er opptatt av en navngitt trehjuls-sykel. Materialet er analysert i lys av begreper fra Hannah Arendt, med vekt på Arendts begrep om verden. I denne analysen vektlegges relasjonene mellom mennesker, mens omgivelsene forstås som fundamentet for disse relasjonene. Studien viser at barna bruker navngitte og unike ting i utforskning og etablering av relasjonell identitet. Jeg argumenterer for at trehjuls-syklene i feltnotatutdraget fungerer som unike landemerker som barna bygger sine relasjoner på.

**Nøkkelord:** Barnehage; identitet; barns relasjoner; ting

### Abstract

*Things as landmarks – the meaning of objects in children's peer relations in kindergarten.*

In this study I examine how physical objects in preschool can play a part in children's interactions and relations with each other. Using field notes from participant observation, I examine an excerpt where the children are oriented towards a named tricycle. The data is analysed using terms from theorist Hannah Arendt and her concept of the world. The analysis emphasizes the relation between people, while their surroundings are understood as the foundation for these relationships. The study shows that the children use named and unique items in their exploration and establishment of a relational identity. I argue that the tricycles in the field notes function as unique landmarks, on which the children base their relations.

**Keywords:** Preschool; Identity; Relationships; things

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150375

### Innledning

Barnehagens omgivelser kan legge til rette for eller være til hinder for barns lek, samhandling, og relasjonsdannelse. De fastmonterte installasjonene og arsenalet av gjenstander barna har tilgang til, kan legge føringer for repertoaret av lek og for mulighetene til å komme sammen med hverandre. Derfor er det viktig å få innsikt i hvordan bestemte fysiske forhold fungerer i en barnehage, og hvordan barn samhandler i og forholder seg til omgivelsene. I denne artikkelen undersøker jeg et hendelsesforløp i barns lek og viser hvordan bestemte elementer i omgivelsene kan påvirke barnas relasjonsbygging og identitetsdannelse.

I tillegg til at barnehagens fysiske miljø skal være helse- og trivselsfremmende (Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995), stiller barnehagens rammeplan krav til at barnehagens fysiske rom, ting, og materiale skal være organisert på en måte som inspirerer og gir barna tilgang til ulike typer lek og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20, 51). Personalets regler og rutiner og barnehagens kulturelle forståelse av rom og steder kan ha innvirkning på barnas trivsel, lek og identitetsforståelse (Fønnebø & Rolfsen, 2014; Rasmussen, 2004).

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er en hendelse jeg observerte under et feltarbeid i en norsk barnehage, der barnas relasjon til og interesse for en av barnehagens trehjuls sykler fanget min oppmerksomhet. Formålet mitt her er å undersøke hvordan en av barnehagens fysiske gjenstander kan få betydning i barnas samspill, med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bruker barna ting for å bygge relasjoner seg imellom i barnehagen?*

I analysen av materialet tar jeg utgangspunkt i noen sentrale begreper fra teoretikeren Hannah Arendt. Arendts begrepsapparat bidrar til å beskrive menneskers fenomenologiske holdning til verden rundt oss og menneskene vi omgås der, med et intersubjektivt blikk.

### Teoretisk perspektiv

Som teoretiker er Hannah Arendt særlig kjent for sine distinkte begreper for å beskrive menneskers sosiale og politiske liv. Særlig *handling* og andre tilstøtende begreper har fått oppmerksomhet blant barnehageforskere (Giæver, 2020; Larsen, 2016; Tholin & Jansen, 2011). Dette er analyser der man leser «med Arendt, mot Arendt» (jf. Benhabib, 1993, s. 100). De anvender Arendts begreper på måter som ligger utenfor – eller til og med strider imot – det Arendts egne tekster legger opp til, men som like fullt gir fruktbare analyser. To begreper som er relatert til handling, men som ofte er oversett i denne sammenhengen, er *verden* og *ting*.

Disse to begrepene – verden og ting – kan likevel være utgangspunkt for en interessant analyse, og det er det jeg forsøker å gjøre i denne

artikkelen. «Ting» er Arendts betegnelse for de varige og menneskeskapte gjenstandene som ikke konsumeres gjennom bruk, og som til sammen utgjør vår felles verden (Arendt, 1996, s. 98–101). I denne artikkelen bruker jeg disse begrepene for å få fram hvordan barna interagerer med elementer i sine fysiske omgivelser. Det vil si at jeg analytisk arbeider med et mindre utsnitt av Arendts større begrepsapparat i denne artikkelen. Jeg setter begrepene i spill i analyser av tingenes betydning i barns relasjoner til jevnaldrende, etter at jeg har redegjort for de begrepene jeg betrakter som relevante.

### Verden og jorda

I sine tekster trekker Arendt ofte opp skillelinjer mellom to liknende, men prinsipielt ulike konsepter. Ett sånt skille er mellom *verden* og *jorda*. Disse må forstås i kontrast til hverandre. Det Arendt betegner som «jorda», er den delen av virkeligheten som karakteriseres av et syklisk stoffskifte, hvor forskjellige gjenstander bare er arbitrære eksemplarer av en art eller gruppe. For et rovdyr er det lite som skiller det ene byttedyret fra det andre, og dagens måltid er ikke prinsipielt forskjellig fra gårsdagens. Når mennesker lager og spiser mat, eller gjør det evig repetitive *arbeidet* for å opprettholde livet og vedlikeholde det vi har laget, er det *jorda* vi forholder oss til (Arendt, 1996, s. 101–105). Naturen består av homogene arter, og det er først i det Arendt betegner som «verden» at vår oppfatning av ulike gjenstander som unike oppstår.

Verden blir, ifølge Arendt, til gjennom *produksjon* av *ting*. Mens vi i arbeidet interagerer med jordas sykliske stoffskifte, er produksjonen rettet mot unike *ting* (Arendt, 1996, s. 139–142). Arendt påpeker at det er forskjell på arbeidet vi gjør når vi for eksempel baker et brød, og produksjonen av for eksempel et spisebord. Den eneste måten å bruke et brød på, er ved å bruke det *opp*. Brødet inngår derfor i et syklisk stoffskifte og er en del av *jorda*. Spisebordet, på den annen side, er en varig ting. Ikke bare varer et bord mye lenger enn et brød, men når du bruker et bord, brukes det ikke samtidig opp. Ved mange gangers bruk kommer bordet naturligvis til å bli ødelagt, men det er ikke en del av intensjonen bak produksjonen av det, sånn det er med brødet (Arendt, 1996, s. 99).<sup>1</sup>

Tingene som er produsert, kan utgjøre en felles verden, hvor vi mennesker kan komme sammen som individer. Hver ting har en individuell historie som skiller dem fra andre eksemplarer av den samme typen gjenstand (Arendt, 1996, s. 103). Tingene i verden er unike og varige. På *jorda* er det ingen relevant forskjell på to eksemplarer av samme art,

1 Til tross for at skillet mellom verden og jorda ved første øyekast kan virke kontraintuitivt, påpeker Anne Chapman (2007) at det faktisk er reflektert i dagligspråket. Når vi for eksempel snakker om å «forandre verden» eller om å «redde jorda», korrelerer de i stor grad til Arendts måte å bruke ordene på.

men i en menneskeskapt og varig *verden* får hvert spisebord en unik historie og plassering. Hver enkelt tilblivelse har en enestående karakter. Når noen lager en gjenstand, bærer den i seg det at den er laget til en bestemt tid og på et bestemt sted.

At verden består av ting, er av betydning også for menneskets identitetsdannelse: En verden av ting er grunnlaget for at menneskers posisjoner er unike (Arendt, 1996, s. 137). Når vi omgis av ting med en egen historie, og som er forskjellige fra hverandre, blir hvert menneskes plassering blant dem unik. Jeg er unik i tid – jeg husker når denne gjenstanden blei til, men denne andre er eldre enn meg – og i rom – jeg er den som bor i *dette* huset, og *denne* stolen er min faste plass. For Arendt (1996, s. 180) er *handling* de aktivitetene der vi i relasjon til andre demonstrerer hvem vi er. For å få til det trenger vi en felles verden hvor vi både kan møte andre mennesker og oppfatte dem som unike og annerledes enn oss sjøl (Arendt, 1996, s. 176). Det vi kan kalle verdens heterogenitet gjør tingene til landemerker som gjør at vi kan orientere oss i verden, de fastsetter vår egen og andres plassering i verden.

### Barnehagens verden

Benhabib påpeker at Arendt er opptatt av den fenomenologiske holdningen vi mennesker har til det rundt oss (Benhabib, 2003, s. 123), altså hva slags fenomen vi mener ulike sider ved virkeligheten representerer. Arendt setter verden og jorda i sammenheng med henholdsvis arbeid og produksjon, men det hun mer grunnleggende forsøker å vise, er at de representerer to forskjellige måter å forholde seg til deler av virkeligheten på. Anne Chapman (2007) påpeker at verden er et fenomen som kan framtre for oss på den måten den gjør, fordi den bygger på et transcendentalt fundament. Det vil si at verden framtrer som den gjør, fordi den bygger på noe som kommer forut for vår sansning. Verden består av materiale som er en del av jorda – alt inngår i det lange løp i et syklisk stoffskifte –, men vår holdning til den er likevel en annen enn til jorda. Verden er, i en vesentlig forstand, en meningsverden (Swillens & Vlieghe, 2020, s. 1020).

Analysen i denne artikkelen baserer seg på en hendelse hvor barn er orientert mot trehjulssykler. At syklene er produsert av mennesker, er likevel ikke tema for barnas lek. Det er også mulig å forestille seg at noe liknende kunne skjedd orientert mot et tre eller en stor stein. Begrepene «verden» og «ting» er relevante for analysen på grunn av holdningen barna uttrykker at de har til syklene.

Arendt argumenterer for at *verden* hører til i en offentlighet som utdanningsinstitusjonene i utgangspunktet ikke skal være en del av (Arendt, 1961)<sup>2</sup>. Julien Kloeg (2022) peker imidlertid på at utdanning, innenfor Arendts teori, kan sies å inneha en tvetydig posisjon mellom den private og den offentlige sfære. Visse elementer ved utdannings-

institusjonene hører hjemme utenfor den offentligheten som en felles verden utgjør, men deler av den er en del av en politisk offentlighet. Både Arendt og Kloeg forholder seg hovedsakelig til skolen. De er begge opptatt av skolens rolle med å forberede barn på å være samfunnsborgere, men siden dette også er en del av barnehagens mandat, fungerer argumentet også her. Som vi skal se, behandler barna syklene i utdraget som fenomener med en felles mening, så på denne måten kan barnehagen betraktes som en del av en felles verden.

### Tidligere forskning

At omgivelsene kan være viktig som møteplass for barns sosiale interaksjoner i barnehagen, er kjent innenfor barnehageforskning. Flere forskere har pekt på betydningen av de fysiske omgivelsene for hvordan samspillet mellom barna foregår. Fredrika Mårtensson (2004, s. 75) beskriver hvordan bestemte steder ute danner møtepunkter mellom barn som er involvert i hver sine aktiviteter. Trond Løge Hagen (2015) viser at barn foretrekker varierte og uforutsigbare lekemiljøer i uteområdet, der de kan skape sin egen lek ved bruk av tilgjengelig løsmateriale. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) peker på noe liknende når hun viser at barn foretrekker miljøer som er formbare og flyttbare, framfor apparater som bare har én funksjon.

Omgivelsenes betydning for selvforståelse og personlig identitet har også fått noe oppmerksomhet i tidligere forskning. Solveig Nordtømme (2016, s. 143) peker på at barna i barnehagene hun studerte, uttrykte en identitet i form av tilhørighet til barnehagens avdelinger, manifestert i fysiske rom. Nordtømme (2016, s. 140) foreslår at performativ praksis knyttet til rom i barnehagen kan være med på å danne barnas sosiale identitet gjennom den felles historien det gir dem.

Nordtømme baserer analysene sine blant annet på Bruno Latours aktør-nettverk-teori. Også Dag Øystein Nome (2017) anvender Latour i sin studie av små barns ting, der han finner at ting og eierskap til ting ofte fungerer som inngangsbillett til samspill. Latours teori vektlegger en *flat ontologi* som innebærer at gjenstander og mennesker får en likere status som aktører. Latour er opptatt av hvem og hva som bør tilskrives aktørskap i sosiologiske undersøkelser, og argumenterer for at objekter bør betraktes som aktører og deltakere i sosiale handlinger i samfunnsvitenskapen (Latour, 2005, s. 64–70). Denne formen for analyse vil kunne få fram gjenstandenes rolle i barnas lek. Den samme vektleggingen kan vi se hos Therese Lindgren (2015, s. 106–111), som ved hjelp av nymaterialistisk teori, og særlig begreper fra Karen Barad, beskriver hvordan fysiske gjenstander i barnehagen gir barna en tilblivelse, eller gjør at de får bestemte egenskaper.

En del av den tidligere forskningen har lagt vekt på egenskapene ved barnas fysiske miljø. En mulig svakhet med denne tilnærmingen er at barnas subjektivitet og aktive bidrag kan havne i bakgrunnen. En

2 For en analyse av Arendts argument, se også Biesta (2010).

analyse basert på Arendts begreper vil, etter mitt syn, i større grad kunne bidra til å sette barnas deltakelse i fokus. I denne studien ønsker jeg – ved hjelp av Arendts tenkning – å undersøke hvordan barnas holdninger til gjenstandene bidrar i deres samspill.

### Metode

Studien baserer seg på deltakende observasjon i en barnehage på det sentrale Østlandet i Norge, og feltnotatene jeg tok under dette feltarbeidet. I en periode på åtte uker fulgte jeg en av barnehagens baser, med 30 barn mellom 3 og 6 år, med en etnografisk tilnærming. Jeg tok håndskrevne notater under observasjoner av barnas frie aktiviteter inne og ute.

Etnografi er en forskningstilnærming hvor en som forsker er med i livene til de en undersøker og beskriver hendelser og kontekst ved hjelp av tykke beskrivelser (Geertz, 1973; McGranahan, 2018). Gjennom å delta i barns liv over tid er det mulig å tilnærme seg hva som er viktig i deres liv (Emond, 2005). Deltakende observasjon som metode for å undersøke barn har noen begrensninger. Det finnes roller i barns liv i barnehagen en voksen kan innta (Giæver, 2020, s. 45), samtidig som det alltid vil være en viss avstand til barna.

Prosjektet er meldt til NSD, og det formelle samtykket er henta inn fra barnas foresatte. Fra et forskningsetisk perspektiv er det også viktig å få samtykke fra barna sjøl (Lund et al., 2016). Dette hensynet ble forsøkt ivaretatt ved at jeg fortalte barna hvorfor jeg var der, og spurte om det var i orden at jeg skrev om det de gjorde i boka mi. Jeg var også bevisst på hvordan barna reagerte på min tilstedeværelse i hver enkelt situasjon. For å sikre anonymitet, er alle navn som brukes, fingert. I utdragene der direkte sitat er brukt, skreiv jeg ned uttalelsen ordrett rett etter at det blei sagt. Ellers er parafiseringer brukt.

Utdraget som utgjør det empiriske materialet jeg presenterer i denne artikkelen, er valgt ut fordi hendelsene utmerket seg som spesielt interessante. Jeg har analysert utdraget hermeneutisk, ved å veksle mellom nærlesing og å se de enkelte hendelsene i lys av teorien som er beskrevet over og den omkringliggende konteksten. Hermeneutikk er et begrep for både en filosofisk innfallsvinkel til andres handlinger som tar høyde for deres sosiale og historiske posisjon, og på en samfunnsvitenskapelig tolkningsmetode hvor innsikt i forskningssubjektene intensjon vektlegges (Gilje, 2019, s. 11-12). Ved å gå helt tett på én hendelse, som jeg gjør i denne artikkelen, får jeg mulighet til å undersøke hvilke valg barna gjør i de konkrete situasjonene. Beskrivelser av omgivelsene, og hendelser i for- og etterkant kan gi en forståelse for hvilke intensjoner som ligger bak de valgene. Samtidig vil en analyse som baserer seg på denne vekslingen mellom det partikulære konteksten svekkes hvis forskeren har gått glipp av viktige deler av konteksten. I tillegg vil en

kvalitativ analyse med vekt på barnas fenomenologiske posisjon i en situasjon være begrensa i hva den kan si om andre situasjoner.

Jeg blei først interessert i den navngitte trehjulsykkelen som er beskrevet under, fordi jeg lurte på hva det var barna kalte den. Da jeg forstod det, gjorde jeg en nærmere undersøkelse av hendelsene jeg hadde notert hvor denne var i fokus. Da jeg oppdaget at det var enda en sykkel som skilte seg fra de andre, brakte jeg inn Arendt-begrepene beskrevet over, for å forstå betydningen av denne heterogeniteten.

### Presentasjon og analyse av datamaterialet: «Åttesykkelen»

For å undersøke fenomenologisk hvordan omgivelsene i barnehagen spiller inn i barnas samvær, trekker jeg fram et lengre hendelsesforløp, knyttet til en av barnehagens sykler. Hendelsen under finner sted om høsten i en basebarnehage på Østlandet i Norge. Barnegruppa på 30 barn som jeg fulgte var én av to baser for barn i samme aldersgruppe (3–6 år) som holdt til i samme bygning. De to basene hadde hver sin etasje med separerte arealer inne, men delte uteområdet som strakk seg rundt hele bygget. På den ene siden ligger en gressplen med husker, sandkasser, og noen lekeapparater. På den andre ligger en asfaltplass som barna bruker til blant annet sykling og ballspill. For å komme ut, må barnegruppa i andre etasje bruke en lang, rett gittertrapp på utsiden av bygget. Dette bestemte hendelsesforløpet fanget min oppmerksomhet blant annet på grunn av det relativt høye konfliktnivået, og spørsmålet om hva som motiverte det.

Jeg blei først oppmerksom på denne sykkel, som barna kalte «Åttesykkelen», under en kort sekvens idet barnegruppa er på vei ut.

*Tre av barna snakker om en sykkel som har et stort åttetall på styret og er den eneste av syklene uten passasjersete som er gul. I tillegg har den et større framhjul enn de andre. De diskuterer Åttesykkelen mens de staver ned den lange utendørstrappa fra basen i andre etasje ned til uteområdet som barnegruppa deler med resten av barnehagen. Syklene de er på vei til, befinner seg i et kjellerlager med inngang fra en asfaltplass på den andre siden av bygget. Her oppbevares trehjuls sykler, baller, akebrett, store byggeklosser, og andre materialer til utendørslek. Når alle de tre barna har kommet ned trappa, løper de i retning asfaltplassen, der noen av de andre barna allerede har begynt å kjøre ut sykler.*

En drøy uke seinere skjedde en liknende hendelse, som jeg fikk med meg mer av.

*Isak og Aron (4 år) er på vei ut. «Kan du hjelpe med å ta Åttesykkelen?» spør Isak. «Ja, åkei», svarer Aron. «Håkon har den. Da må vi finne en sykkel», fortsetter Isak. De går til sykkelområdet og finner fram en lys, rød trehjuls sykkel til Aron. Når de kommer, sitter*

*Samira (4 år) på Åttesykkelen. William (5 år) kommer bort til Isak og Aron med Håkon (5 år) like bak. «Isak, vi skal prøve å ta sykkelen din til deg», sier William. William, Håkon, Aron, og Isak setter seg på et utvalg andre trehjuls sykler og sykler rundt Samira. De krasjer inn i henne med sine egne sykler, så hun ikke får syklet noe sted. Samira ender opp med å sitte stille på Åttesykkelen i nærheten av der jeg står og observerer. Hun protesterer mot guttenes krasjing og ber dem om å slutte. På både ansiktsuttrykk og på utropene hennes kan man skjønne at hun er fortvilet, og det virker ikke som hun har noen glede av sykkelen. Hun blir likevel sittende på Åttesykkelen mens guttene fortsetter å sykle rundt på plassen.*

Å bruke Åttesykkelen er ettertrakta blant barna. Siden den har større framhjul enn de andre, er den raskere, men at den er attraktiv, kan også forklares med at den er symbolsk viktigere. Mange av de andre syklene er vanskelig å se forskjell på, men denne har en annen farge enn de andre, og er den eneste med et åttetall. Både det symbolske og det funksjonelle kan ha betydning, og de kan også spille inn på hverandre. Hvis den raskeste sykkelen hadde vært likere de andre, hadde det ikke vært like lett å få øye på den, og hvis den mest unike også hadde vært den treigeste, er det ikke sikkert den hadde hatt samme status.

Likevel betyr ikke Åttesykkelen status at alle ønsker å bruke den. Blant disse guttene er det enighet om at denne sykkelen tilhører Isak. De jobber aktivt for at han skal være den som bruker den. Når Samira setter seg på den og blir sittende, motarbeider de at hun kan ha glede av den.

*I tillegg til den gule Åttesykkelen skiller den lyse, røde sykkelen som Aron sitter på, seg ut. Etter disse hendelsene oppsøker jeg syklene en dag de ikke er i bruk, for å se nærmere på dem. Den lyse sykkelen er en litt annen modell og har også større framhjul. Ikke like stort som Åttesykkelen, men større enn de identiske, røde syklene. Når jeg snakker med en av personalet om dem, får jeg vite at personalet tidligere en gang har demontert flere ødelagte sykler, og at den lyse sykkelen antakelig er en som de satte sammen av de delene som fungerte. I likhet med Åttesykkelen, er den altså helt unik i barnehagens sykkelpark.*

Ved en annen anledning hørte jeg Isak omtale den som Aron sin sykkel.

*Isak har vært med deler av barnegruppa på tur, og når de kommer tilbake, går de over asfaltplassen på vei til garderoben. Den lyse sykkelen står ubrukt. «Aron, der er sykkelen din!» Han roper til Aron som går for seg sjøl et stykke unna. Mens Isak forsetter mot garderoben, går Aron mot sykkelen Isak har pekt ut, og begynner å sykle. Jeg fikk ikke med meg om Isak kom tilbake til syklene eller ikke etter at han hadde vært i garderoben*

Vi kan berike vår forståelse av disse hendelsene ved å beskrive dem med Arendts begrepsapparat. Åttesykkelen og de andre trehjuls sykklene er ting i verden, som barna ser på som unike. Siden begrepene er fenomenologiske, er det relevante hvordan barna oppfatter verden, og det er tydelig at barna oppfatter de to syklene som heterogene ting. Barna behandler dem på en annen måte enn de behandler de andre syklene, og denne oppfatningen får en plass i samspillet deres. En verden av unike gjenstander er en forutsetning for at mennesker skal kunne møte hverandre som subjekter med en unik identitet. Når denne verdenen er etablert, kan barna møtes i et samspill hvor de gjennom handling kan svare på hvem hver av dem er. Så lenge verden består av ting som er og regnes som forskjellige, vil vår posisjon være enestående (Arendt, 1996, s. 137). Syklene fungerer som sånne ting.

Når Isak og de andre guttene går sammen om at Isak skal være den som har Åttesykkelen, erklærer de alles identitet i den situasjonen. Isak blir den som har Åttesykkelen, og de arbeider for, og anerkjenner, at eierskapet skal virkeliggjøres. Åttesykkelen er ikke bare raskere enn de andre. Den er også en unik og navngitt del av barnehagens verden. At den defineres som Isak sin sykkel, gir han en identitet i barnehagen.

For de andre barna er det ikke bare en solidaritetshandling når de støtter Isak. Det virker som om William er initiativtaker i prosjektet om at Isak skulle ha Åttesykkelen, i like stor grad som Isak. Aron og Håkon deltar også velvillig. Når vi forstår en felles verden som utgangspunkt for identitetsdannelse, kan vi forstå hvorfor. Isak kan ikke danne sin identitet aleine. Hvem man er, dannes i møtet med andre mennesker, og i relasjon til andre menneskers identitet. Dermed vil stadfestingen av hvem Isak er, samtidig si noe om identiteten til de andre. Når Aron understøtter Isak som den som har Åttesykkelen, blir Aron den som har den lyse sykkelen, noe som Isak i sin tur understøtter. William sitter ikke på en av de unike syklene, men som pådriver for et felles prosjekt er han med på å etablere relasjoner og fellesskap mellom barna. De to unike syklene fungerer som landemerker, som guttene orienterer seg rundt i forhold til hverandre.

### Diskusjon

Barnas interaksjoner skjer i et bestemt fysisk og sosialt miljø. Fellesskapet til guttene, sånn det kommer til uttrykk i episoden jeg har presentert over, kan ikke forstås uten å forstå Åttesykkelen. De er sammen organisert rundt den og jobber aktivt for at det relasjonsforholdet de har en konsensus om, skal opprettholdes. Vi kan forstå dette ved å bruke Arendts begrep om *verden*, sånn hun bruker det i *Vita Activa* (Arendt, 1996). Identitetsdannelse i møter mellom mennesker som handler sammen, er avhengig av at det finnes unike gjenstander. Vi forstår verden som bestående av gjenstander som er unike i tid og rom, noe som også lar oss danne oss en unik identitet.

# De kan navngi og forholde seg til gjenstandene i barnehagen som unike ting – ting som i kraft av å være enestående kan være omdreiningsspunktet for relasjonene mellom barna

Vi navigerer i et landskap der alle posisjoner er unike fordi de står i ulike forhold til unike gjenstander. Det lar oss også omgås andre mennesker på en måte som gir hver enkelt en unik identitet. Vår posisjon er ikke bare unik i rom, men også i relasjoner som for eksempel eiendomsforhold, den som låner noe eller den som har erfaring med hvordan en gjenstand skal brukes. Vi relaterer til andre gjennom våre felles, men ulike relasjoner til verdens gjenstander. De to syklene i utdraget over er en del av sånne relasjoner. De skiller seg ut fra de andre syklene, og derfor er det mulig for barna å etablere en identitet i forhold til dem. Ikke bare for den som bruker den enkelte sykkel, men også for de andre barna.

Som hendelsene over viser, er ikke barns omgang med hverandre og ting alltid bare harmonisk. Nome (2017) påpeker at barns leke-gjenstander og relasjonene barna får til enkelte av gjenstandene, kan skape konflikter. Små barn har et behov for å skjerme de gjenstandene de har fått et eierskapsforhold til fra andre barn, og ulike gjenstander tilskrives hierarkiske posisjoner. Samtidig kan disse konfliktene bidra til å gi barn en opplevelse av å delta i demokratiske fellesskap hvor ikke alle alltid har de samme interessene (Nome, 2022). For eksempel hevder Corsaro (1990) at forbudte leker hjemmefra kan være interessant og spennende nettopp fordi de er noe eksklusivt og annerledes som bare kan deles med noen få. Annica Löfdahl (2006) peker på at fargen på klærne og hvem som har den store og den lille krona, får betydning for hvem som får de eksklusive rollene som Snøhvit, kongen og dronninga i dramatisk lek.

Konflikten om Åttesykkelen opplevdes nok forskjellig av de ulike deltakerne. Guttene har et felles prosjekt, men med ulike tilknytninger til de

forskjellige syklene. For Samira framstår nok dette som en ubehagelig opplevelse, fordi de fire guttene saboterte hennes bruk av Åttesykkelen. Samtidig springer konflikten ut fra at barnas lekeverden består av ting som skiller seg fra hverandre, og det er noe som i seg sjøl gjør verden interessant å delta i. Barnehagen fungerer som et sted for barns handlinger i barnegruppa, og omgivelsene spiller en betydningsfull rolle. I barnas interaksjoner benytter de seg av omgivelsenes heterogenitet. De kan navngi og forholde seg til gjenstandene i barnehagen som unike ting – ting som i kraft av å være enestående kan være omdreiningsspunktet for relasjonene mellom barna.

Samtidig er ikke verdens heterogenitet gitt på forhånd. At noe er distinkt fra resten av virkeligheten, spiller ingen rolle for vår interaksjon med det, hvis ikke vi også forholder oss til det på den måten. To av syklene i barnehagen utmerket seg som unike *ting*, sånn Arendt bruker det begrepet, men dette gjelder ikke alle gjenstandene i barnehagen. De andre syklene guttene bruker, hadde ikke en sånn status i deres lekeverden. Jeg beskriver noen av elementene som gjorde de to unike syklene lettere å kjenne igjen, men at dette er de vesentlige momentene som definerer dem, er noe som blir til ved konsensus. Bestemte relasjoner til unike ting gir ikke nødvendigvis høyere status i gruppa, og det er mulig å være tilfreds med å bruke en av andre syklene. Samtidig virker det ikke som om det spiller noen rolle *hvilken* av de andre syklene man bruker. Det var ingen nøye utvelgelse av syklene som guttene brukte til å sykle rundt Samira. I motsetning til ulikhetene som gjør at de to andre syklene skiller seg ut, er eventuelle ulikheter mellom andre sykler arbitrære.

# De unike syklene fungerer som spesifikke landemerker i den fysiske verdenen i barnehagen

## Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har jeg sett på barnehagens omgivelser som en verden bestående av *ting*, forstått som et Arendt-begrep. Gjennom en analyse av et utdrag fra feltnoter orientert rundt en av barnehagens trehjuls sykler, og ved hjelp av Arendts begreper, viser jeg at omgivelsene, og barnas oppfatning av dem, bidrar til barnas relasjonelle identitetsdannelse.

For forskere som er opptatt av den fysiske materialiteten i barnehagen, kan en analyse med hjelp av Arendts verden-begrep være en måte å nærme seg den store betydningen gjenstander har i barns lek, uten å miste de mellommenneskelige relasjonene av syne. Det som utenfra kan virke som en liten forskjell mellom to forskjellige trehjuls sykler, fordi begge fungerer omtrent like bra, blir avgjørende når det er barnets posisjon i forhold til de andre involverte barna, som står på spill. Det er samspillet mellom barna som er i sentrum – det er de som setter seg mål og har ideer for hvordan de sammen skal interagere med verden – samtidig som dette samspillet formes av tingenes mulighetsbetingelser. Det er barna som velger at en av syklene skal få en annen status enn de andre, men for at barna skal kunne gi sykkelen en sann status, må den ha noen egenskaper som skiller den fra de andre syklene.

Det fenomenologiske ved Arendts begreper er også verdt å merke seg. Begreper som verden og jorda viser til menneskers holdninger til sine omgivelser. Arendts observasjon er at vi forholder oss til verden og

jorda på forskjellige måter. Med dette utgangspunktet kan det være fruktbart å spørre – sånn jeg har forsøkt å gjøre i denne artikkelen – hvordan barna oppfatter det å være en del av sin verden og jorda den ligger på. Dette gjør jeg gjennom en tett beskrivelse av barnehagen som konkret kontekst, og en konkret hendelse rundt en trehjuls sykkel.

Barnas samspill rundt Åttesykkelen viser hvordan verdens heterogenitet har betydning for deres samhandling og identitetsdanning i de situasjonene de er involvert i. I arbeidet med barn kan ulikheter som denne umiddelbart framstå som et mulig utgangspunkt for konflikter, og vi kan spørre om det ikke er urettferdig at barnehagen har noen få trehjuls sykler som er bedre å sykle på enn de andre. Konfliktene om Åttesykkelen opplevdes antakelig som ubehagelig for Samira og på bakgrunn av dette kan vi diskutere om ikke hele hendelsen er noe som helst burde vært unngått. Samtidig er det også viktig å forstå hva ved syklene som var attraktivt, og hvorfor hendelsesforløpet utviklet seg sånn det gjorde. De unike syklene fungerer som spesifikke landemerker i den fysiske verdenen i barnehagen. Det lar barna utforske og etablere identiteter for seg sjøl og de andre barna i relasjon til hverandre og rommet. Et høyt konfliktnivå er selvfølgelig ikke i seg sjøl et gode, men det å møte kvalitativ ulikhet og å erfare at ting og relasjoner er unike, kan være viktig i utforskningen av hvem man er som person. Ved å følge med på hvordan barn navngir eller forholder seg til konkrete og forskjellige gjenstander, kan pedagoger også få innsikt i barnas sosiale verden.

## Litteratur

- Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. I *Between the Past and Future*, 173–196. The Viking Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv* (C. Janss, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1958)
- Benhabib, S. (1993). Feminist theory and Hannah Arendt's concept of public space. *History of the Human Sciences*, 6(2), 97–114. <https://doi.org/10.1177/095269519300600205>
- Benhabib, S. (2003). *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers college record*, 112(2), 556–575.
- Chapman, A. (2007). The Ways That Nature Matters: The World and the Earth in the Thought of Hannah Arendt. *Environmental Values*, 16(4), 433–445. <http://www.jstor.org/stable/30302380>
- Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. I G. Duveen & B. Lloyd (Red.), *Social representations and the development of knowledge* (s. 11–26). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659874.002>
- Emond, R. (2005). Ethnographic Research Methods with Children and Young People. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, 123–139. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209823>
- Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). (FOR-1995-12-01-928). H.-o. omsorgsdepartementet. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Fønnebo, B. & Rolfsen, C. N. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. I C. Geertz (Red.), *The Interpretation of Cultures*, 310–323. Basic Books.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Giæver, K. (2020a). Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis [Doktoravhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk barnehageforskning*, 10(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Kloeg, J. (2022). Where is education? Arendt's educational philosophy in between private and public. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 196–209.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A. S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner – læring møter filosofi*, 113–130. Fagbokforlaget.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lindgren, T. (2015). Bland dokumentation, refleksjoner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan (Publikasjonsnr. 37) [Doktoravhandling]. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. DiVA.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2016). Empirically based analysis of methodological and ethical challenges in research with children as participants: The case of bullying in kindergarten. *Early child development and care*, 186(10), 1531–1543. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1110817>
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of early childhood research*, 4(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059791>
- McGranahan, C. (2018). Ethnography beyond method: The importance of an ethnographic sensibility. *Sites: a journal of social anthropology and cultural studies*, 15(1). <https://doi.org/10.11157/sites-id373>
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken – En studie av utomhuslek på förskolegården* [Doktorgradsavhandling]. Institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Nome, D. Ø. (2022). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 6–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1463949120906807>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom (s) lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Swillens, V. & Vlieghe, J. (2020). Finding soil in an age of climate trouble: Designing a new compass for education with Arendt and Latour.



*Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1019–1031.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>

Tholin, K. R. & Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen?  
*Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 103–114.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.310>