

**MASTEROPPGAVE**  
**Barnehagekunnskap**  
**Mai 2021**

**Barns uenigheter med hverandre**

En kvalitativ studie om barn som er uenige med hverandre

Kristoffer Horne



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

# Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært et krevende stykke arbeid, som jeg har lært mye av underveis. Det har vært slitsomt og det har vært gøy å gjennomføre dette prosjektet. Å kjenne på at jeg arbeider med noe som kan bidra med ny kunnskap til feltet, har gjort at de timene jeg har brukt på prosjektet, har følt meningsfulle. Det har også hjulpet mye å kunne diskutere med min veileder Solveig Østrem, noe som har styrket troen min på at oppgaven var verdt å skrive. Anne Greve hadde også flere gode innspill i innspurten som har hjulpet mye, så tusen takk for det. Og til slutt vil jeg takke barnehagen som lot meg gjøre feltarbeidet hos dem.

## Summary

This thesis focuses on conflicts and disagreements between children aged 3-6 years in a Norwegian kindergarten. How are Children's perspectives expressed in situations where they disagree with each other? And what conditions seem to be important for children to become aware of each other's perspectives in disagreement situations?

This study has a micro ethnographic approach that consists of participatory observations, as well as field notes related to conversations with staff. The study was conducted in two departments in a Norwegian kindergarten with a total of 34 children aged 3-6 years. The study addresses research literature in the field of participation and conflict/ resistance and examines children's perspective in the light of a community- and individual-oriented participation perspective. The project is hermeneutically inspired and takes an interpretive approach to children's disagreement situations with each other. Through the analysis I defined five crucial themes for children's experiences and the type of experience they gain with each other's perspectives in disagreement situations. The five themes are:

- Insight into/ awareness of each other's perspectives
  - The children or staff try to make visible and understand each other's perspectives.
- Trust
  - Trust apparently leads to children being more open and sharing and facilitating each other's expressions of disagreement.
- Group size

- Children in smaller groups, seem to be more likely to shake perspectives with each other, than children in larger playgroups. In larger playgroups, on the other hand, the staff break in more often and offer support in disagreement situations.
- Room and equipment
  - Children share both space and material, which seem to be a starting point of several conflicts.
- Staffing in the kindergarten
  - The staff seems to have a central role in trying to make the children aware of each other's perspectives. The way staff interact with children in these meetings seems to be a key condition for children's experiences of each other's perspectives, as long as the staff has enough time to do a good job.

## Sammendrag

Dette prosjektet fokuserte på barns uenigheter og konflikter med hverandre i en norsk barnehage. Hvordan kommer barns perspektiver til uttrykk i situasjoner der er uenige med hverandre? Og hvilke vilkår ser ut til å ha betydning for at barn får bevissthet om hverandres perspektiver i uenighetssituasjoner?

Denne studien har en mikroetnografisk tilnærming som består av deltagende observasjoner, samt feltnotater knyttet til samtaler med personale. Studien ble gjennomført på to avdelinger i en norsk barnehage med 34 barn i alderen 3-6 år. Studien tar opp forskningslitteratur på medvirknings- og konflikt/motstandsfeltet, og undersøker barns uttrykk for perspektiv i lys av et fellesskaps- og individorientert medvirkningsperspektiv. Prosjektet er hermeneutisk inspirert og tar en fortolkende tilnærming til barns uenighetssituasjoner med hverandre.

Gjennom analysen definerte jeg fem avgjørende temaer for barns erfaringer og type erfaring de får med hverandres perspektiver i uenighetssituasjonene. De fem temaene er:

- Innsikt i/bevisstgjøring om andres perspektiv
  - Barna eller personalet gjør forsøk på å synliggjøre og forstå hverandres perspektiver.
- Tillit
  - Tillit fører tilsynelatende til at barna er mer åpne og deler og legger til rette for hverandres uttrykk for uenighet
- Gruppestørrelse

- Barn i mindre grupper, ser ut til å være mer tilbøyelige for å dele perspektiver med hverandre, enn barn i større lekegrupper. I større lekegrupper bryter derimot personalet oftere inn og tilbyr støtte i uenighetssituasjonene.
- Rom og materiell
  - Barn deler både rom og materiell, noe som ser ut til å være en kime til flere konflikter.
- Barnehagens bemanningssituasjon
  - Personalet later til å ha en sentral rolle i å forsøke å bevisstgjøre barna om hverandres perspektiver. Måten personalet interagerer med barn i disse møtene, ser ut til å være et sentralt vilkår for barns erfaringer med hverandres perspektiv, så lenge de har nok tid til å gjøre en god jobb.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Summary .....	2
Sammendrag .....	3
Begrunnelse for valg av tema .....	6
Innledende motivasjon.....	6
Perspektiver på medvirkning.....	7
Tidligere forskning .....	8
Tidligere forskning om individ -og fellesskapsorientert medvirkning.....	9
Tidligere forskning om barns motstand/uenighet/konflikt.....	11
Prosjektets formål og problemstilling .....	13
Vitenskapsteori.....	15
Hermeneutikk.....	16
Metode.....	17
Kvalitativt forskningsdesign.....	17
Etnografi .....	17
Valg av samspillsituasjoner .....	18
Observasjon.....	20
Feltnotater.....	24
Jottings .....	25
Etikk .....	26
Utvalg og tilgang til feltet .....	28
Min forskerrolle.....	28
Analysestrategier.....	30

Presentasjon og analyse av materialet.....	34
Observasjon 1: <i>Hvem skal sove innerst?</i> (20.Oktober).....	34
Observasjon 2: <i>Barna som sov i hyllene</i> (21.Oktober) .....	36
Observasjon 3: <i>Heidi kysset Ruben, og Ruben sparket henne</i> (14.Oktober) .....	39
Observasjon 4: <i>I håndvaskkøen</i> (22.Oktober) .....	42
Personalets refleksjoner knyttet til observasjonene.....	44
Oppsummering av analysen .....	45
Diskusjon .....	48
Spørsmål 1: <i>Hvordan barns perspektiver kommer til uttrykk i situasjoner de er uenige</i> .....	49
Uenighetssituasjoner.....	50
Konfliktsituasjoner.....	52
Spørsmål 2: <i>Vilkår som kan ha betydning for at barn får bevissthet om hverandres perspektiv</i> .....	55
Avslutning.....	59
Referanser .....	60
Vedlegg.....	63
Vedlegg 1: Prosjektinformasjon til NSD.....	63
Vedlegg 2: NSDs første tilbakemelding på prosjektskissen og meldeskjemaet .....	64
Vedlegg 3: NSDs vurdering av prosjektet .....	65
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre .....	66

# Begrunnelse for valg av tema

## Innledende motivasjon

Hva jeg ønsket å undersøke gjennom masterprosjektet, tok form i løpet av selve masterstudiet. På masterstudiet fikk jeg en innføring i demokratiske perspektiver og perspektiver på konflikt, motstand, demokratisk danning. Dette trigget en nysgjerrighet for å undersøke dette temaet, som jeg ikke kunne så mye om fra før. Dette endte med at jeg blant annet skrev en eksamensbesvarelse der jeg for meg barns uenighet og motstand mot hverandre. Etter å ha skrevet denne oppgaven, forsto jeg at jeg enda ikke visste så mye om temaet og jeg ønsket derfor å undersøke det videre gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Jeg ble interessert i vilkårene og mulighetene barn har til å uttrykke meningene sine og særlig i fellesskap med andre. Hvordan barna tar imot andres perspektiver og hva de velger å gi uttrykk for i dette fellesskapet med hverandre, synes jeg var veldig interessant. Jeg fikk også større bevissthet om de ulike måtene barn deler perspektivene sine på. Jeg ble interessert i de uttrykkene som kanskje ikke er like akseptert og harmoniske, altså konflikter, uenighet og motstand. Jeg fikk øynene opp for at meninger ikke nødvendigvis trenger å kommuniseres på den mest harmoniske måten, og at det kan ligge verdifulle perspektiver bak konflikt. Dette prosjektet har på grunn av det, både handlet om det barnehagefaglige og det personlige for min egen del. Jeg tror denne koblingen mellom egen interesse og at det er viktig faglig sett å skrive om temaet, har vært en forsterkende faktor for min motivasjon til å skrive om meninger, uenighet og fellesskap.

I dette masterprosjekt har jeg rettet meg inn mot barns uttrykk for egne meninger i fellesskapet deres. Det ble for meg nærliggende å se barnas uttrykk i lys av begrepet medvirkning. Jeg utforsker barnas uenigheter fordi jeg mener at det er viktig at barns uttrykk anerkjennes og anses som legitime uansett form. Jeg mener at det er intensjonen og meningen bak uttrykkene som er det interessante, ikke formen. Dette betyr ikke at jeg ikke anser formen barna gir til uttrykkene sine som viktig. Tvert imot er dette viktig og avgjørende for hvordan de møtes av andre i fellesskapet, både barn og personale. Formen på barnas uttrykk kan for eksempel bære preg av godt verbalspråk og en rolig og behersket måte å gi uttrykk for meningene sine. Men barn kan også uttrykke seg gjennom aggresjon, roping, non-verbalt språk og mer. Det som er viktig, er hva barna forsøker å kommunisere, uavhengig av form.

## Perspektiver på medvirkning

Barn har individuelle rettigheter knyttet til sin demokratiske deltakelse. De senere årene har barns rettigheter blitt styrket gjennom at Norge i 2003 gjorde FNs Barnekonvensjon til en del av norsk lov, og i 2014 ble også barns medvirkning skrevet inn i Norges grunnlov § 104 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Dette er en juridisk stadfestelse av at barns medvirkning er ansett som viktig fra et samfunnsperspektiv og at ses på som likeverdige med andre samfunnsgrupper. Medvirkning kan, som andre begreper forstås på ulikt vis, og i et temahefte fra 2006 om barns medvirkning utgitt av Kunnskapsdepartementet, skriver Berit Bae om disse ulike perspektivene på medvirkning (Bae, 2006). Bae skriver at begrepet kan handle om at barn erfarer å være delaktig i en form for endring, og at barns stemmer blir tatt på alvor. Hun skriver at medvirkning også kan handle om å støtte barn i å uttrykke seg, og å bli synlig i fellesskapet (Bae, 2006). For at barn skal bli synlige i fellesskapet, handler dette om å synliggjøre barnas perspektiv i fellesskapet. Pettersvold fører et resonnement der hun tar opp at dersom demokratisk deltakelse skal føles meningsfull ut, så må partene nærme seg hverandres perspektiver (Pettersvold, 2015, s. 14). Dette dreier seg om at personalet forsøker å forstå barns perspektiver, uten antagelser om at man kjenner til alle motivene og tanker barna har på forhånd, og at barns perspektiver er like legitime som personalets. Barns medvirkning kommer til syne i relasjonelle prosesser, der det skapes rom for at barn møtes med en åpen, respektfull og anerkjennende holdning.

### *Individ- og fellesskapsorientert medvirkning*

Personalets syn på medvirkning vil være avgjørende for hvordan begrepet i lovens intensjoner realiseres i barnehagen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for to ulike perspektiv på hvordan medvirkning kan forstås som jeg omtaler som et individorientert og et fellesskapsorientert syn på medvirkning.

I et individorientert syn på medvirkning blir gjerne det enkelte barnets preferanser viet oppmerksomhet, fremfor å legge til rette for barnas bidrag og bevissthet om fellesskapet de er en del av. Et begrep som ofte trekkes frem innen det individorienterte medvirkningsperspektivet, er medbestemmelse. Medbestemmelse handler om at barn tar del i beslutningsprosesser i konkrete situasjoner. Medbestemmelse kan komme til uttrykk i situasjoner der barna gis muligheten til å bestemme hva de skal spise eller hvilken lue de skal ha på. I et medbestemmelsesperspektiv, er ikke oppmerksomheten rettet mot fellesskapet barna virker sammen med andre barn i, men snarere hvert enkelt barns mulighet til å få ønskene sine innfridd. Dette synet på medvirkning, har blitt kritisert for å være et begrenset perspektiv på barns rettigheter som kun individuelle valg og selvbestemmelse (Emilson, 2007, Grindheim, 2014, Øksnes, 2011). Det individorienterte perspektivet kommer til uttrykk

i en-til-en-samspill der personalet snakker med hvert enkelt barn, fremfor å rette oppmerksomheten mot barnegruppen og bevisstgjøre barna at de er en del av en gruppe.

Flere undersøkelser får frem at det kan tyde på at et individorientert syn på medvirkning er en vanlig forståelse blant barnehagepersonale (Grindheim, 2014, s.107, Johansson, Röhle, Purolia, Brostrøm & Einarsdottir, 2016, s. 221, Østrem mfl, 2009, s. 196).

Barn i barnehagen er en del av et fellesskap med andre barn, der de inngår i daglige samspill med hverandre. Det er i disse samspillene personalet kan rette barnas oppmerksomhet mot og legge til rette for at medvirkning kan skje i barn-barn-relasjoner. På den måten kan personalet både realisere barns individuelle rett til å bli hørt, og samtidig deres rett til et fellesskap.

Bae peker på at medvirkning består av både *med* og *virkning*, og at begrepet dreier seg om å gjøre noe sammen i fellesskap som fører til noe (Bae, 2006, s. 8). I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i et fellesskapsorientert perspektiv på medvirkning.

Oppgaven baserer seg på et feltarbeid der jeg har observert situasjoner der personale og barn er i intersubjektive samspill med to eller flere barn, der de responderer og viderefører hverandres initiativer og perspektiver i fellesskap. I samspillene barna er en del av, kan de få erfaringer med at egne meninger kan gå på akkord med andres og at de i for eksempel lek, må endre på lekeregler, fordi de har blitt bevisst hverandres perspektiver på hvordan leken skal foregå. Dette kan dreie seg om å konkret snakke om at noen av barna ønsker visse lekeregler, mens andre barn helst vil ha helt andre regler. Denne tilnærmingen står i kontrast til en tilnærming der personalet kun omtaler barns ulike meninger i en-til-en-samspill mellom en ansatt og et barn, uten at barna får høre om hverandres perspektiver.

## Tidligere forskning

I dette avsnittet vil jeg først redegjøre for tidligere forskning om individ- og fellesskapsorientert medvirkning, for så å ta for meg forskning som omhandler barns motstand og konflikt. Jeg vil først ta for meg noen sentrale poeng som har blitt trukket frem i perspektivene på barns medvirkning. Dette er for å redegjøre for hvilke spørsmål som gjør seg gjeldende i feltet, og for å vise til hvilke forskningsbidrag jeg ønsker å knytte dette prosjektet til.

Deretter presenterer jeg forskning som tar for seg perspektiver på barns motstand og konflikt. Under denne gjennomgangen, presenterer jeg forskjellige perspektiver som preger litteraturen om barns



motstand og konflikt. Litteraturen er fra flere fagfelt og inneholder både norsk og internasjonal forskning. Jeg trekker frem hvilke perspektiver som preger temaet, og på hvilken måte jeg har valgt å håndtere disse perspektivene og problemstillingene i dette prosjektet.

## **Tidligere forskning om individ -og fellesskapsorientert medvirkning**

Forskerne bak rapporten *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, skriver at medvirkning blir forstått fra et individorientert perspektiv (Østrem mfl, 2009, s. 196). Forskerne undersøkte hvordan Rammeplanen fra 2006 ble innført, brukt og erfart i norske barnehager. De tar også for seg hvordan individ- og fellesskapsperspektivet på medvirkning forstås av personalet: «Barnehagene har i sitt arbeid med medvirkning først og fremst fokus på enkeltbarnet, mens det rettes mindre oppmerksomhet mot deltakelse i og innflytelse på fellesskapet» (Østrem, et. al., 2009, s.126). Videre skriver de om noen av personalets holdninger til hva barn får bestemme over «... og om barn opplever selvbestemmelse ved å kunne velge mellom det personalet har gitt dem som alternativer ...» (Østrem, et. al., 2009, s.127). Det er også flere som peker på medvirkning er et begrep som i mindre grad knyttes til gruppenivå (Emilson, 2007, Grindheim, 2014, Johansson, Röthle, Purolia, Brostrøm & Einarsdottir, 2016).

Emilsons studie (2007) undersøkte hvilke muligheter barn i samlingsstund har til å ta egne valg og til å selv ta initiativ. Emilsons studie peker blant annet på at barn i barnehagen ofte gis små deler av dagen, der de får innfridd individuelle ønsker om for eksempel hvilken sang som skal synges i samlingsstunden (Emilson, 2007, s.31).

Bae (2012) har presentert to mønstre i måten personalet interagerer med barn. De to mønstrene kaller Bae for et *romslig* og et *trangt samspillsmønster* (Bae, 2012, s. 58). Det romslige mønsteret karakteriseres av at personalet er aktivt tilstedeværende og oppmerksom på det barna er opptatt av og oppmuntrer barnas utforskning. Dersom barn uttrykker seg om noe, som egentlig er feil, så oppmuntres likevel barnet i å uttrykke seg. I det romslige samspillsmønsteret er ikke personalet på jakt etter bestemte svar, og barna gis muligheten til å påvirke samspillet ved å dele egne tanker og følelser. Barna deler tanker og tar ofte kontakt med personalet om de er usikre på noe. Dette fordi barna muligens opplever at det ikke er noen gale svar og at det er greit å være usikker på ting (Bae, 2012, s. 60).

Det trange samspillsmønsteret er preget av at personalet inntar en mer dominerende rolle i samspillet. Personalet er mindre sensitive til barns både verbale og non-verbale signaler og deler færre følelser og tanker med barna (Bae, 2012, s, 65). Personalet stiller spørsmål med forhåndsdefinerte svar, som ikke åpner opp for barnas egne bidrag, og barns bidrag som ikke stemmer overens med personalets

spørsmål, blir gjerne ansett som irriterende og feil. Dette mønsteret fører, i motsetning til det romlige mønsteret, til at barna deler mindre og tar mindre kontakt med personalet (Bae, 2012, s. 64).

Grindheim undersøkte i sin doktorhandling vilkår for barns deltakelse i barnefellesskap og hvordan barns deltakelse kom til uttrykk (Grindheim, 2014). Grindheim skriver blant annet kritisk om en type tilnærming til barn som bygger på implisitte forventninger om barns individuelle valg. Grindheim skriver «Når forventningane er implisitte og gjerne også demokratisk forstått som 'fritt val', blir det barna sitt ansvar både å forstå kva som er forventa, og ta stilling til det som er forventa» (Grindheim, 2014, s. 107). Slik jeg tolker dette sitatet fra Grindheim, handler det om at selv om personalet legger til rette for situasjoner der barna kan handle fritt og ta avgjørelser som individ, så operer personalet med innforståtte ideer om hvilke bidrag som bør anerkjennes og hvilke bidrag som ikke anerkjennes.

En studie av Johansson mfl. (2016) studie er interessant ettersom funnene deres skiller seg noe fra andre studier. De undersøkte hvordan individ- og fellesskapsorienterte rettigheter kom til syne i voksen-barn-samspill. De skriver at i deres materiale forsøkte personalet å tilrettelegge for fellesskapsorienterte rettigheter, mens barna gjorde forsøk på å hevde individuelle rettigheter (Johansson et al., 2016, s. 221). Likevel skriver artikkelforfatterne at det empiriske materialet var mest preget av individuelle rettigheter. I artikkelen diskuterer de om dette kan ha sammenheng med nyliberalistiske tendenser i samfunnet og om individuelle rettigheter er så tett forbundet med barns integritet og kroppslige væremåte, at barns individuelle rettigheter derfor oftere kommer til uttrykk.

Ree tok opp diskusjonen om individ- og fellesskapsperspektiv på medvirkning i sin doktoravhandling (Ree, 2020). Ree undersøkte vilkår for barns medvirkning i fellesskap med utgangspunkt i barnas og personalets handlinger og beskrivelser, og hvordan de kan forstås ut fra et samfunnsperspektiv. Ree fant tre vilkår som hun mener er avgjørende for barns medvirkning i fellesskap. De tre vilkårene er: fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet. Kort oppsummert handler disse vilkårene om at det rettes oppmerksomhet mot barna i fellesskapet, og ikke bare mot det enkelte barnet. Dette kommer til uttrykk gjennom å ta ansvar for hverandre, respondere og videreføre andres initiativ. Vilåret tillit handler om at barn og personalet har tillit til hverandre som gode bidragsytere og til relasjonene de har med hverandre. Tilliten gjør barna trygge nok til å bidra med egne initiativ fordi de er trygge nok på hverandre til å utlevere seg og å være åpne og utadvendte. Aksept for ulikhet handler om at barn og personalet i noen situasjoner setter egne behov og initiativ til side for å gi rom til andre barn med ulike perspektiv også kan medvirke i fellesskapet (Ree, 2020, s. 94-100).

Ree skriver at:

*"... personalet i stor grad var orientert mot enkeltbarn og hadde en fremtreden med kontrollerende kommunikasjon preget av monolog og styring av «hva» og «hvordan». Denne*

*orienteringen viste seg å være til hinder for barnas muligheter for å medvirke i fellesskap”*  
(Ree, 2020, s.110).

## **Tidligere forskning om barns motstand/uenighet/konflikt**

Tidligere forskning på barns motstand og konflikt, består av både nordisk og internasjonal forskning, og litteraturen varierer i typen perspektiv på motstand og konflikt som presenteres. Da jeg skulle finne litteratur på hvordan motstand og konflikt forstås, fant jeg et bredt spekter av litteratur fra flere fagfelt. Jeg fant mye litteratur om temaet fra for eksempel Folkehelseinstituttet som undersøkte konsekvenser av foreldres konflikt på barna sine (FHI, 2012). Annen litteratur som tar for seg barns konflikter, dreier seg om konflikter som atferdsvansker og befinner seg for eksempel innen spesialpedagogikken og barne- og ungdomspsykiatrien (Haugvik og Johns, 2006, Ogden, 2015, Mørch 2011). Dette er ikke et fagfelt jeg tilhører, og jeg har derfor ikke tenkt å gå inn i dybden på det de skriver om barns motstand. Det er likevel interessant at jeg må til spesialpedagogikk og psykologien for å finne mest forskningslitteratur om temaet konflikt.

En som derimot har skrevet om barns motstand i barnehagekontekst er Seland (2017). Hun presenterer ulike syn på barns motstand i artikkelen *Uenig eller ulydig?* (2017). I artikkelen diskuterer Seland om Webster-Strattons håndbok *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (2005) er forenelig med barnehagen som en lærende organisasjon. Webster-Strattons håndbok er en del av programmet *De utrolige årene*, som skal forebygge og behandle atferdsvansker hos barn i alderen 0-12 år. Seland skriver i denne artikkelen blant annet om barns muligheter til å yte motstand mot personalet og om hva slags syn på motstand som ligger til grunn for programmet *De utrolige årene*. I håndboken presenteres et perspektiv på barns uenighet- og motstandsuttrykk mot voksne som ulydig, trassig, opposisjonell og som gal atferd. Ifølge håndboken, skal barns ulydighet møtes med atferdskorrigerende tiltak, som å ignorere barnet som er trassig og opposisjonell (Seland, 2017, s. 99). Seland stiller spørsmål ved om man i dette programmet objektiverer barna og avviser det barna forsøker å kommunisere gjennom motstand. En annen som har undersøkt barns motstand mot personalet og som formulerer seg i tråd med Seland's perspektiv er Øksnes (2017). Øksnes skriver at

«Motstand kan med andre ord forstås som noe mer enn en form for ulydighet eller resignasjon. Min påstand er at barns lekende motstand i barnehagen kan være et eksempel på 'noe mer', og at dette 'noe mer' kan være en frihetserfaring» (Øksnes, 2017, s. 145).

Sånn jeg forstår Øksnes' bidrag, går det ut på at barns motstand kan være et uttrykk for verdifulle meninger og perspektiver, fremfor at barnet kun er trassig og vanskelig.

Grindheim (2014) har rettet et kritisk blikk til hvordan visse egenskaper, uttrykksmåter og sosiale ferdigheter hos barn favoriseres i arbeidet med medvirkning (Grindheim, 2014). Grindheim skriver følgende om barns vilkår for å medvirke: «I tillegg trer innforståtte forventningar om glade barn fram som eit vilkår som gjer det vanskelegare for barn å delta om ein er sinte» (Grindheim, 2014, s. 82). I studien viser det seg at dersom barna lever i harmoni med hverandre og er enige med hverandre og personalet, så anerkjennes uttrykkene deres. Barn som ikke ligner på dette idealbarnet har også en rett til medvirkning og medvirkning innebærer også konflikter, krangler og uenigheter som ikke er av den harmoniske typen, som foretrekkes av flere.

Giæver har også skrevet om hvilke former for kommunikasjon som anerkjennes og ikke anerkjennes av personalet (Giæver, 2020). Giæver skriver ikke eksplisitt om medvirkning, men om barns deltakelse i språkarbeid i et utvalg barnehager med det hun omtaler som hypermangfoldige barnegrupper. I hennes studie fant hun blant annet ut at personalet konstruerer språksituasjoner der visse forhåndsdefinerte svar forventes av barna. I situasjonene hun omtaler, tar ikke personalet barnas unike perspektiver på alvor, og barna blir gitt en passiv rolle. Barna som ikke besitter de samme kulturelle referansene og språksjangrene som personalets aktiviteter baseres på, mister sin mulighet til å virke inn på fellesskapet. Som et resultat av dette ekskluderes disse barna fra medvirkningssituasjonene. Giævers studie handler ikke direkte om medvirkning, men sånn jeg tolker hennes tekst, handler det om hvem som inkluderes og hva som ekskluderes, og studien er dermed relevant for dette prosjektet.

En annen som har gjort en undersøkelse om i barns medvirkning, er Pettersvold (2015). Undersøkelsen hadde som formål å finne vilkår som må være til stede for at barns rett til medvirkning skal kunne realiseres. I sin doktoravhandling skriver hun at barns muligheter for medvirkning blir begrenset, fordi barn som bruker sin demokratiske «innestemme», altså uttrykker seg på måter som allerede er etablerte og godtatte av personalet, blir foretrukket. Barna som gir uttrykk for meningene sine gjennom uharmoniske former, blir ekskludert. Pettersvold mener at dette er til hinder for å realisere potensialet i barns medvirkning. Pettersvold skriver at «potensialet barns demokratiske deltakelse representerer utnyttes i for liten grad, og at det er først når barns motstand og uenighet anerkjennes at potensialet kan utnyttes bedre» (Pettersvold, 2015, s. 115). Pettersvolds konklusjoner mener jeg sier noe av det samme som Giæver. Det ligger et potensiale i barns konflikter og utfordrende væremåte som ikke er utnyttet nok.

Det er flere som har undersøkt ulike sider ved barns motstand mot voksne i nordisk barnehagekontekst (Bae, 2012, Koch, 2012, Nilsen, 2000, Nordin-Hultmann, 2004). Denne litteraturen går ut på at barn yter motstand mot personalets regler og forventinger, at motstanden både foregår i det åpne og i mer skjulte former. Barns motstand har også blitt undersøkt fra internasjonalt hold. Tobin skriver i sin artikkel *Everyday Tactics and the Carnavalesque* (2005) om at barns motstand ikke skal ta over barnehagene, men at motstandshandlinger mot personalets autoritet er en del av det å utvikle seg til å bli engasjerte borgere som sier ifra når autoriteter gjør feil (Tobin, 2005).

Togsverd og Ørskov (2011) skriver om personalets perspektiv på konflikt i danske barnehager. Artikkelen empiriske grunnlag består av deltakerobservasjoner og pedagogers praksisfortellinger. Pedagogene i studien hevdet at det ikke var konflikter på deres avdeling med femåringene. Da pedagogene sa at de ikke hadde mange konflikter, refererte de til det Togsverd og Ørskov omtaler som en hverdagslig forståelse av konflikt. Dette synet på konflikt handler om fysiske eller verbale sammenstøt mellom personer med sterke følelsesuttrykk, og at situasjonen oppfattes som uhyggelig. Togsverd og Ørskov skriver at deres tolkning av personalets syn på konflikt, er at konflikt blir forstått som et problem som må løses og hvor barn gjør ugunstige handlinger som fører til konflikt. I motsetning til den hverdagslige forståelsen av konflikt, presenterer de et syn på konflikt som noe mer grunnleggende i menneskelige samspill. De skriver: «I takt med at vi erkender og anerkender barn som aktører og medskabere af deres egen virkelighed, må vi også erkende, at subjekter der vil noget i verden vil 'støde imod hinanden'» (Togsverd og Ørskov, 2011). Togsverd og Ørskov skriver også at deres syn på konflikt ikke forstås som lineære årsaksforklaringer, der et barn handler på en måte som automatisk fører til konflikt. Togsverd og Ørskovs perspektiv på konflikt innebærer også et mer helhetlig syn på konflikt som sirkulært der handlinger og følelser påvirker hverandre på ulikt vis.

I dette prosjektet har jeg valgt å skrive uenighetssituasjoner fremfor kun konflikt, for å inkludere situasjoner som ikke begrepet konflikt ville favnet. Dette er for å inkludere kompleksiteten i disse situasjonene. Å skille mellom uenighetssituasjoner og konflikt kan også være utfordrende, ettersom barns konflikter ofte starter med at de er uenige om noe. Det er likevel ikke sånn at enhver uenighetssituasjon fører til sterke følelsesuttrykk og ubehagelige følelser. Uenighetssituasjoner mellom barn handler ofte om at forskjellige perspektiver støter mot hverandre, uten at deltakerne tyr til slag, spark og roping. Jeg anser det derfor som nyttig å skille mellom disse to begrepene i dette prosjektet.

## **Prosjektets formål og problemstilling**

Gjennom redegjørelsen for tidligere barnehagerelatert forskning om barns rett til medvirkning,

har jeg vist til at medvirkning i stor grad har blitt forstått ut ifra barns individuelle rettigheter. Jeg har også vist til hvordan harmoni og enighet kan oppfattes som en mer akseptabel måte å være på, som resulterer i at de barna blir foretrukket i arbeidet med barns medvirkning. Jeg vil, med dette prosjektet, hekte meg på en diskusjon som tar barns fellesskap og uharmoniske uttrykk på alvor (Grindheim, 2014, Pettersvold, 2015, Ree, 2020).

Jeg vil undersøke *barns motstand og uenighet med hverandre i lys av barns rett til medvirkning*, og vilkårene eller mulighetene for at barn kan være uenige med hverandre. Selv om dette prosjektet handler om barns motstand mot hverandre, så vil jeg også rette fokuset mot personalets rolle i uenighetssituasjonene. Den asymmetriske maktrelasjonen mellom personalet og barna legger premissene for hvordan barns uenigheter utspiller seg. Personalet kan legge til rette for og anerkjenne barns uenigheter med hverandre, og personalet har også makten til å ikke anerkjenne eller gi barn muligheter til å gi uttrykk for perspektivene sine. Personalet har makten til å definere uenighetssituasjonene for barna. Med et perspektiv som tar utgangspunkt i barn uenighet og motstand mot hverandre, har jeg et ønske om at dette arbeidet bidra med ny kunnskap om barns motstand og uenighet i et medvirkningsperspektiv.

I dette prosjektet vil jeg forsøke å besvare to problemstillinger. Det første forskningsspørsmålet lyder som følger:

*Hvordan kommer barns perspektiver til uttrykk i situasjoner de er uenige med hverandre?*

Det andre forskningsspørsmålet handler om vilkårene som må være til stede for at barna skal få erfaringer med hverandres perspektiver og lyder som følger:

*Hvilke vilkår ser ut til å ha betydning for at barn får bevissthet om hverandres perspektiver i uenighetssituasjoner?*

Spørsmålet om vilkår dreier seg om hva slags vilkår som må ligge til grunn for at barna kan ta del i situasjoner der de kan gi uttrykk for og å ta imot andres perspektiver.

Vilkår blir i Det norske akademis ordbok definert som betingelser/forutsetninger for at noe skal kunne skje, gjøres, gjennomføres e.l (Naob). Dette er en vid definisjon som kan favne om veldig mye. Måten jeg vil bruke og snevre inn begrepet vilkår på, er å bruke det i relasjon til hvordan personalets kompetanse, hvor mye tid personalet har, hva slags fysisk materiell som er tilgjengelig, størrelsen på barnegruppen, utformingen av rom og lignende som legger forutsetningene for at barn kan dele

perspektivene sine. Dette forstår jeg som ulike vilkår som gjør barns deling av perspektiver mulig/umulig og som har betydning for hvordan situasjonene utspiller seg. Spørsmålet om vilkår blir derfor å anse som et spørsmål om hva som må ligge til rette for at barn kan ha erfaringer med å dele perspektiver med hverandre i uenighetssituasjoner.

Forskningsspørsmålene utviklet jeg med utgangspunkt i min interesse for feltet. De to spørsmålene har lagt grunnlaget for valg av metode og for måten jeg har analysert materialet på. Gjennom analysefasen ble spørsmålene bearbeidet og omformulert. Gjennom analysefasen og som følge av den nøye gjennomgangen av det empiriske materialet, var det disse spørsmålene som fremstod som mest interessante å undersøke. Jeg bestemte meg også for å ha to forskningsspørsmål, ettersom jeg innså at det første spørsmålet kunne besvares deskriptivt ut ifra hva som skjedde i uenighetssituasjonene, og jeg ble på grunn av det interessert i hva som lå til rette for at uenighetssituasjonene kunne skje. Jeg vil komme mer inn på hva jeg legger i forskningsspørsmålene senere i teksten.

## Vitenskapsteori

Det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt velger jeg å begrunne med Habermas' begrepspar *kommunikativ og strategisk handling* (Habermas, 1984, 1987), som jeg mener er en relevant inngang for å undersøke kommunikasjonen i uenighetssituasjoner mellom barn. Habermas skriver i boken *The Theory of Communicative Action Volum 1* at kommunikativ handling dreier seg om at partene, gjennom kommunikasjon forsøker å nå felles forståelse eller konsensus (Habermas, 1984, s. 285-286). Kommunikasjonen bør være fri fra makt, status, prestisje og usikkerhet som ville forvrenget kommunikasjonen.

Habermas har en tro på at kommunikasjon mellom parter kan være fri fra disse negative effektene dersom partene inngår i dialogen med god vilje og gode argumenter. Alvesson og Sköldbberg, som redegjør for Habermas' teori om kommunikativ handling, skriver at «... oppfatningarna är baserad på utsagor sin är begripliga, att de som yttrar sig är ärliga, att yttrandena är sanna eller korrekta och att dessa er i överenstämelse med de normer som gäller» (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s, 187). Mennesker går inn i en dialog med et ønske om å bli forstått, bli vist tillit av andre og at argumentene og utsagnene en har, blir tatt på alvor. Disse verdiene i kommunikasjonen kan ses som betingelser for god kommunikasjon i et subjekt-subjekt-forhold. Habermas hevder at dersom disse vilkårene for kommunikasjon ikke er til stede, så er det heller ingen grunn til å starte en dialog eller å i det hele tatt uttrykke seg.

Strategisk handling derimot har en målorientert karakter der en bruker andre individer instrumentelt for å nå bestemte mål eller for å beskytte interesser (Habermas, 1984, s. 285). På den måten er en ikke interessert i den andre partens perspektiver eller bidrag, ettersom de ikke fører til at de bakenforliggende målene for samtalen blir oppfylt. I Habermas' perspektiv ligger ikke fokuset på individene, men på handlingene og den meningsskapingen som skjer i møtet mellom individene. Ettersom jeg støtter meg på Habermas sine perspektiver, velger å rette oppmerksomheten mot det sosiale samspillet og den meningen som finner sted mellom individer. Det er viktig å presisere at Habermas ikke presenterte disse begrepene med intensjon om å anvende dem i barnehager. Selv om Habermas ikke lagde disse begrepene med intensjon om at de skulle tas i bruk i barnehager, vil jeg likevel argumentere for at de er nyttige for å rette oppmerksomheten mot prosesser som er til hinder for barns deltakelse fellesskapet. Habermas' begreper handler om hvilke hinder for kommunikasjon som kan være virksomme i samspill. Dette kan dreie seg om asymmetriske maktforhold og ikke-likeverdige relasjoner, som gjør at noen parter ikke har samme mulighet som andre til å uttrykke meningene sine. Barn med for eksempel mer utviklet verbalspråk enn andre, har en fordelaktig posisjon i verbale diskusjoner. Dette kan også knyttes til det Giæver skrev om at barn som mestrer språksjangre, har større mulighet for å uttrykke seg. Dette er en av mange måter makt kan komme til uttrykk og skape forskjellige forutsetninger for å delta. I slike situasjoner kan personalet være avgjørende for å kompensere for noe av maktasymmetrien som for eksempel forskjellig verbalspråklig kompetanse representerer.

## Hermeneutikk

Jeg har valgt et hermeneutisk perspektiv for dette prosjektet. Hermeneutikk handler om fortolkning og ble opprinnelig tatt i bruk for å tolke tekster, men har siden sin begynnelse også blitt benyttet for å tolke menneskers handlinger (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s. 115). Innen hermeneutikken mener en at mennesker tolker enhver situasjon basert på tidligere hendelser og meninger personen har. Disse tidligere meningene og tolkningene av et fenomen kalles for forforståelser eller fordommer og er grunnlaget en person tolker nye fenomener ut ifra. Denne måten å møte nye fenomener på, illustreres gjennom *den hermeneutiske sirkel* eller *spiral* (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s. 174). Når en skal tolke en tekst eller noens handlinger med hermeneutiske prinsipper, skal det foregå en vekselvirkning der en møter fenomenet med sine forforståelser, for så å undersøke for eksempel selve handlingen til personen. Videre kan en for eksempel undersøke det fysiske miljøet eller hele situasjonen som personen utførte handlingen sin i. Denne måten å gå frem og tilbake og forsøke å danne seg en større forståelse fra flere hold, blir omtalt som *del og helhet*. For å for eksempel forstå et bibelvers, er det viktig å tolke versets betydning i relasjon til bibelen. Det samme prinsippet kan overføres til



menneskelig handling. For å forstå hvorfor en person tok av seg en genser (del), kan forklaringen ligge i at personen nettopp løp en maraton og at situasjonen foregår midt på sommeren (helhet).

Når en forsker skal undersøke og tolke aktørenes handlinger gjennom et hermeneutisk perspektiv, er det ikke kun forskerens tolkninger som gjør seg gjeldende. Ettersom en innen hermeneutikken går ut ifra at alle mennesker tolker enhver situasjon og fenomen de møter på, så betyr det at også aktørene tolker sine egne handlinger og situasjonen de er i. Forskeren som skal tolke aktørenes handlinger, kommer da til å tolke en virkelighet som allerede er tolket. Dette kaller Giddens, ifølge Alvesson og Sköldberg, for *dobbel hermeneutikk*, i den forstand at tolkninger blir gjenstand for ny tolkning (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 121). De hermeneutiske prinsippene jeg har redegjort for, vil jeg skrive mer utdypende og anvende i ulike deler i metodekapittelet og i analysedelen.

## Metode

### Kvalitativt forskningsdesign

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt underveis i prosjektet.

For å tilegne meg kunnskap om temaet jeg har valgt, var det nærliggende å velge et kvalitativt forskningsdesign. Brinkmann og Tanggaard (2020) skriver at kvalitativ forskning kan defineres på ulikt vis, men at en gjennomgående forståelse baserer seg på at forskeren forsøker å forstå konkrete personer og sosiale prosesser (Brinkmann og Tanggaard, 2020). I en kvalitativ studie, er ikke målet med prosjektet å generalisere eller kvantifisere, slik som i et kvantitativt design. Den kvalitative forskeren er derimot interessert i å undersøke kvalitetene i “.. de lokale praksisser, hvor livet leves - snarere enn “ude fra” og på afstand” (Brinkmann og Tanggaard, 2020, s.16). I dette prosjektet er jeg interessert i å undersøke nyanser og kompleksitet ved hverdagslivet i barnehagekonteksten, slik det foregår i det daglige i den aktuelle barnehagen. Relatert til denne tematikken, fant jeg en tilnærming som jeg mener er en passende inngang for å undersøke nettopp det singulære og nære. Jeg bestemte meg for å velge en etnografisk inngang. Videre følger en forklaring på hva etnografi er, og hvordan jeg forstår denne inngangen i mitt prosjekt.

### Etnografi

Pelto (2013) skriver at etnografi i sin begynnelse var en antropologisk inngang for å beskrive spesifikke menneskelige kulturer, men har siden den gang vært benyttet i ulike disipliner, blant annet innen utdanning (Pelto, 2013, s. 21). Madsen (2003) skriver at «Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse

av hvordan mennesker lever og skaper mening og betydning i deres sosiale og kulturelle kontekst» (Madsen, 2003, s.11). Etnografi handler dermed om å komme nær aktørene og feltet som studeres, for å selv erfare hvordan aktørenes relasjoner, handlinger og mening tar form og utspiller seg. Tradisjonelt sett har etnografiske studier strekt seg over en lengre tidshorison, med hensikten om å være i tett dialog med feltet og de aktuelle aktørene som skulle studeres (Pelto, 2013, s.41). Nordtømme (2016) legger til at dette ikke er like vanlig i dagens etnografiske studier (Nordtømme, 2016). Likevel er forsøket på nærhet til aktørene et kjennetegn ved dagens utøvere av etnografi.

Denne tankegangen er noe jeg ønsket å videreføre og å ta i bruk i dette prosjektet. Grunnen til det er at jeg anså nærhet til aktørene som avgjørende for å komme nær uenighetene og konfliktene mellom barna, for å selv erfare barnas og personalets finstemte signaler om hva som sto på spill og hvordan disse situasjonene utartet seg både for barna og for personalet. Disse signalene jeg nevner, kan være finstemte og mindre synlige, kanskje til og med trivielle i aktørenes øyne. Gulløv og Højlund beskriver nettopp denne delen av etnografens jakt etter flertydige, mangeartede meninger som ikke formidles verbalt, men som etnografen må undersøke med nærhet (Gulløv og Højlund, 2003, s.18). Jeg forstår dermed etnografien dithen at det innebærer en grundig undersøkelse av aktører og deres handlinger og kontekster, der forskeren også skal undersøke sider ved hverdagen en gjerne tar for gitt.

Etnografisk forskning har blitt benyttet av flere innen barnehagefeltet de siste årene (blant annet: Seland, 2009, Rossholt, 2012, Nordtømme, 2015). Metoden er ifølge Nordtømme spesielt egnet for å undersøke aktørenes perspektiver og meningsskapende handlinger (Nordtømme, 2016, s. 49). En variasjon av etnografi som flere har tatt i bruk, og som jeg anser relevant for mitt prosjekt, er det som omtales som mikroetnografi. Postholm (2010) omtaler mikroetnografi som «et nærstudium av en liten sosial enhet eller identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten.» (Postholm, 2010, s.48). Etersom jeg begrenset meg til å undersøke ett fenomen i løpet av en hel barnehagehverdag, og ikke helheten, bestemte jeg meg derfor for en mikroetnografisk tilnærming. Jeg ville se på uenighetssituasjoner eller konflikter mellom barn som den identifiserbare aktiviteten, som Postholm (2010) omtaler i sin forståelse av mikroetnografi. Dermed hadde jeg bestemt meg overordnet for hvilke typer situasjoner jeg skulle undersøke, før jeg entret feltet.

## **Valg av samspillsituasjoner**

I det forberedende arbeidet med prosjektet bestemte jeg meg tidlig for å undersøke uenighetssituasjoner mellom barna og anse barnas uttrykk for uenighet som bidrag eller initiativ til å endre noe ved barnefellesskapet. Jeg forberedte meg på at jeg kom til å se tydelige konfliktsituasjoner med barn i affekt, men også flyktige situasjoner der barna uttrykker en form for uenighet som ikke like

lett lar seg legge merke til. Jeg ønsket å undersøke hvordan disse uttrykkene, uansett form, ville bli gitt rom av både personalet, men også måten barna inkluderte eller ekskluderte andre barns uttrykk i fellesskapet.

De fleste observasjonene jeg gjorde, fant sted i frilek både med og uten personalet til stede i rommet. Barna var mye i lek, og mesteparten av dagene i barnehagen ble brukt på at barna fikk leke med hverandre. Dette fokuset på at barna skulle få leke mye og være med venner ble trukket frem av personalet som en styrke i deres praksis. Dette gjorde det dermed mulig for meg å observere mange samspill mellom både barn og personalet i leksituasjoner. Jeg undersøkte også situasjoner som på- og-avkledning, måltid og formingsaktiviteter. Det var likevel i leksituasjoner at de fleste observasjonene av uenighetssituasjoner fant sted.

Dette kan være fordi barna i disse situasjonene hadde mest tid til samspill seg imellom og hvor for eksempel mangel på materiell utspilte seg i størst grad. Mangel på lekmateriell viste seg å ofte være en kime til konflikt for barna, og i frilek hadde barna også tiden til å la konfliktene utspille seg og bevege seg over til nye deler. Barnas lek bar preg av å være improvisatorisk og utviklet seg ofte underveis, noe som førte til mange interessante observasjoner. Ettersom konfliktene ofte oppsto underveis i en lek, innebar det at konfliktene også utviklet seg i takt med leken. Dette førte til mange ulike og ofte interessante konflikter eller uenigheter.

Jeg gikk inn i feltet med en åpen innstilling til hva jeg ville finne interessant, for å la meg berøre av situasjonene som aktørene selv ble berørt av. Jeg forberedte meg på at jeg ikke ville være i stand til å forberede meg fullstendig for alt som kom til å utspille seg i barnehagen. Jeg bestemte meg derfor for å la refleksjonene mine under selve feltarbeidet styre videre hva mitt fokus ville bli. Jeg hadde dermed bestemt meg på forhånd om hva slags situasjoner jeg ville undersøke, samtidig som jeg ønsket å stille meg åpen for interessante aspekter ved uenighets- og konfliktsituasjonene jeg ikke på forhånd hadde forutsett. Underveis i feltarbeidet, ble jeg møtt av mange forskjellige.

Uenighetssituasjonene representerte et bredt spekter av barnas emosjonelle engasjement. I noen situasjoner virket barna rolige og undrende, men samtidig uenig med hverandre om ulike saker. I andre situasjoner noterte jeg meg mer frustrasjon, sinne og fortvilelse. Jeg observerte også flere situasjoner der barns verbalspråklige kompetanse virket avgjørende for deres deltakelse i uenighetssituasjoner. Dette var situasjoner jeg hadde forberedt meg å se under feltarbeidet.

Jeg observerte også situasjoner der barn lurte personalet til å tro at de var i konflikt med hverandre. Dette var situasjoner der ett barn fortalte personalet at et annet barn hadde plaget dem. Dette resulterte ofte i tilsnakk fra personalet, for så at de to barna fniste sammen etter at den ansatte hadde

forlatt situasjonen. Disse situasjonene var gode eksempel på samarbeidende motmakt fra barnas side. Disse situasjonene anså jeg som mulig på grunn av personalets manglende oppmerksomhet på situasjonene, som igjen kan ha sammenheng med rammefaktorer som for eksempel bemanning eller dagsrytmen. Jeg observerte også situasjoner der barna ordnet opp i uenigheter uten personalets innblanding, så vel som situasjoner der barna endte opp med å avbryte leken de holdt på med på grunn av konflikt. Uenighetene barna hadde seg imellom var også svært flyktige, i den forstand av at barna underveis regulerte konfliktnivået til enhver tid. Barna kunne gå fra en mild uenighet om for eksempel lekeregler, til full konflikt og så tilbake igjen til en mild uenighet på kort tid. Barna tilpasset seg hverandre og forlanget andres tilpasning til dem selv.

På grunn av alle de forskjellige situasjonene jeg observerte, fikk jeg bekreftet for meg selv at den åpne inngangen var et godt metodisk valg for å finne interessante momenter jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Jeg ble stadig vekk overrasket over hvor stor bredde det er i uenighetssituasjonene som oppsto. Dette gjorde også at jeg ikke alltid hadde en klar og tydelig forståelse av hva som kunne anses som relevant å inkludere i prosjektet. Jeg fant ut at jeg hele tiden var nødt til å stille meg selv spørsmålet om hvorvidt situasjonen jeg observerte kunne være ansett som en uenighetssituasjon eller ikke, og om jeg i en iver etter å finne slike situasjoner, kunne komme til å karakterisere situasjoner som uenighetssituasjoner, selv om de involverte ikke nødvendigvis ville forstått situasjonen på den måten.

## Observasjon

Som det kommer frem i avsnittet over, ønsket jeg å komme nær aktørene i feltet jeg skulle undersøke. Jeg ønsket å komme nær både barn og personalet for å undersøke deres kommunikasjon i sammenheng med uenigheter, konflikter og medvirkning. Ettersom jeg var ute etter å undersøke kommunikasjonen mellom aktørene, mener jeg at valget av observasjon som metoden var et fornuftig valg.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard egner observasjon seg til å analysere, forstå og forklare det sosiale, situerte og partikulære i menneskers praksis (Brinkmann og Tanggaard, 2020, s. 103). Jeg fikk muligheten til å tolke måten personalet kommuniserte på, hva de ga uttrykk for å være opptatt av, hva barna var opptatt av, hvordan barna kommuniserte og mer. Dette er noe jeg som observatør fikk muligheten til å undersøke i barnehagen jeg gjorde feltarbeidet i. Ettersom dette er en kvalitativ undersøkelse, så er det nettopp det sosiale, partikulære og situerte jeg har mulighet til å undersøke. Gjennom observasjonsarbeid med disse refleksjonene i tankene, har jeg inngangen til å tolke det som er unikt for akkurat denne barnehagen. Jeg er ikke stand til å generalisere empirien, men jeg kan trekke

frem punkter som er spesifikke i akkurat denne settingen. Det kan derimot hende at det unike på avdelingene jeg har undersøkt, også finnes på andre avdelinger i andre barnehager.

Brinkmann og Tanggaard skriver videre at gjennom å bruke tid sammen med aktørene, får forskeren mulighet til å bygge opp en familiær relasjon til personene som studeres (Brinkmann og Tanggaard, 2020, s. 103). Dette sier de kan føre til at forskerens tilstedeværelse kan føles mindre intimiderende for aktørene som blir studert. Dette punktet er jeg enig i, men et annet punkt jeg også ønsker å trekke frem, er at det ikke kun er deltakerne som blir kjent med meg. Jeg som forsker blir også bedre kjent med dem som personer. Dette gjør at jeg også har et større tolkningsgrunnlag når jeg skal analysere empirien. Jeg fikk muligheten til å prate uformelt med både personalet og barna hver dag. Jeg ville ikke hatt den samme forståelsen av deltakerne, om jeg ikke hadde inngått i samspill med dem underveis i observasjonene, samt i situasjoner der jeg ikke utførte observasjoner. Jeg fikk, som Brinkmann og Tanggaard formulerer, en intuitiv forståelse av de sosiale praksisene som befant seg på avdelingene (Brinkmann og Tanggaard, 2020, s. 103). Den intuitive forståelsen kan gjøre at jeg minsker sannsynligheten for å misforstå forhold ved feltet, fordi tolkningsgrunnlaget mitt er bredere. Som jeg skrev om innledningsvis i teoridelen av teksten, tolker jeg aktørene i feltet, som allerede har tolket seg selv. samspillet mellom den sosiale meningen som aktørene har tolket seg selv ut ifra, og den vitenskapelige tolkningen jeg anvender for å forstå aktørene, kalles for dobbel hermeneutikk. På den måten består empirien av aktørenes verbale utsagn og tolkninger de deler med meg, samt hvordan de har handler i ulike situasjoner.

Min tilstedeværelse til aktørene gjør derimot noe med hvordan aktørene og jeg handler. Det blir dermed umulig for meg å danne meg et krystallisert og presist bilde av hvordan aktørene handler i sin hverdag. Jeg er et subjekt på lik linje med aktørene jeg observerte. Jeg tok fysisk plass i rommet og min tilstedeværelse la opp til noen forventninger fra aktørene jeg skulle undersøke.

Ikke bare påvirket jeg aktørene, men aktørene påvirket også meg og hva jeg anså som interessant å undersøke, så vel hva som var uinteressant. I denne sammenhengen synes jeg det Denzin et.al (2017) skriver om observasjonens påvirkning passer godt under mine refleksjoner. Denzin et.al skriver at observasjon som metode ikke er frakoblet den verden som studeres, og at observasjon uansett, vil dreie seg om dømmekraft (Denzin m.fl, 2017, s. 913). Det handler om dømmekraft når jeg som forsker befinner meg i et nytt miljø og må selv bedømme hva jeg anser som viktig å følge med på og på hvilken måte jeg synes det jeg observerer er interessant. Dette blir dermed et spørsmål om hva jeg som observatør finner interessant. Dømmekraft, slik jeg har behandlet det i prosjektet, handler derfor om

valg jeg tar for å nærme meg og undersøke noe jeg synes er verdt å undersøke. Jeg kjente meg igjen i behovet for å bruke min egen dømmekraft under feltarbeidet. Ettersom jeg på forhånd ikke hadde bestemt meg fullstendig for hvilke situasjoner som ville ende opp i den ferdige teksten min, måtte jeg til enhver tid gjøre vurderinger av hva jeg synes var interessant.

I tråd med mitt etnografiske ståsted, ønsket jeg å være til stede og være nær aktørene for å få tilgang til aktørenes perspektiver. Dette reiser spørsmålet om jeg faktisk får reell tilgang til deres perspektiver. Som jeg har skrevet tidligere under mitt valg av observasjon som metode, så ønsket jeg å komme så nær aktørene som mulig for å danne meg et bredt tolkningsgrunnlag for situasjonene jeg observerte. Jeg observerte barnas og personalets kroppsspråk, hva de sa, hva de ikke sa, hvilke aktiviteter de tok del i og mer. Jeg har også forsøkt å tolke disse ulike uttrykkene i sammenheng med hverandre, for å forsøke å forstå hvorfor de gjorde som de gjorde. Dette arbeidet var krevende, ettersom jeg aldri kan nå frem til konkrete forklaringer på aktørenes intensjoner med handlingene sine. Dette er med andre ord et kontinuerlig tolkningsarbeid som ikke når noen definert ende.

Selv om jeg har brukt tid og krefter på å forstå aktørene, vil jeg aldri ha fullstendig tilgang på deres perspektiver, og jeg har derfor ansett dette som et uoppnåelig mål jeg ønsket å etterstrebe. Jeg ønsker å komme så nær aktørene som mulig, mens jeg til enhver tid er bevisst over at jeg uansett vil være begrenset til min egen tolkning av feltet jeg studerer. Disse refleksjonene om hva slags viten jeg kan trekke ut fra observasjonene, er dermed et epistemologisk anliggende og sentralt for hva dette prosjektet kan lede til.

Løkken gir en gjennomgang av tre modeller for kvalitativ forskning, utledet av Hammersley som jeg mener synes virket oppklarende for hva slags kunnskap prosjektet kan lede til (Løkken, 2012). Den første modellen kalles for *opdagelsesmodellen*, og går ut på at det finnes en gitt virkelighet, og det blir dermed forskerens jobb å beskrive eller avdekke den virkelige verden. Forskersubjektet blir dermed en som oppdager og presenterer hva som allerede finnes.

Den andre modellen de presenterer kalles for *konstruksjonsmodellen*, og blir ansett som en motpart til opdagelsesmodellen. Innenfor konstruksjonsmodellen tar dokumentasjonen utgangspunkt i forskerens sosialt konstruerte virkelighet. I konstruksjonsmodellen skal ikke forsterkeren avdekke en uavhengig virkelighet, men forskerens forfatterskap er sentralt i denne tilnærmingen. Løkken skriver videre at denne tilnærmingen har vært kritisert for å være for relativistisk så den undergraver kumulativ kunnskap som har bygget seg opp over tid, ettersom kunnskapen springer ut av forfatterens evne til å overtale (Løkken, 2012, s. 70).

Den tredje inngangen tar sikte på å inkludere det beste fra de to modellene og minimere svakhetene deres og kalles for *forståelsesmodellen*. Forståelsesmodellen bygger på hermeneutiske idealer og knyttes opp mot fortolkning. Jeg vil legge meg opp mot denne modellen. På den måten forstår jeg feltet jeg studerer som åpent for meg å tolke, uten at feltet fullstendig er en projeksjon av meg som forsker. På den måten anser jeg det som at alle samspillene jeg observerte i feltet, faktisk har skjedd, men at de må tolkes. Tolkeren av disse situasjonene er dermed jeg som forskersubjekt. Dermed er forskersubjektets valg underveis i feltarbeidet avgjørende for hvordan feltet studeres, så vel tolkningene og representasjonen av observasjonene.

Et av disse valgene jeg tok, med hensikt om å komme nær feltet, dreide seg om hva slags observatør jeg skulle være. Som tidligere nevnt, påvirker dette hva jeg som forsker blir i stand til å observere og hvordan jeg tolker feltet. Jeg valgte innledningsvis å innta en semi-deltakende observasjonsrolle. Denne rollen utviklet seg kontinuerlig i feltarbeidet, noe som førte til at jeg beveget meg frem og tilbake mellom deltakende observatør og observerende på avstand. Jeg fant tidlig ut at jeg hadde behov for å være nær aktørene for å bygge tillit og til å registrere mindre tydelige signaler fra både barn og personalet. Derfor bar særlig starten av observasjonsarbeidet preg av en deltakende observatørrolle. Det er også verdt å nevne at de situasjonene der jeg inntok en observerende rolle, så var jeg uansett deltakende på et vis. Løkken skriver at selv om forskerens kropp er trukket tilbake og passiv, så er fortsatt kroppen til stede i rommet og er non-verbalt kroppslig deltakende (Løkken, 2012, s. 77). Selv om jeg gikk inn i noen situasjoner med intensjon om å være ikke-deltakende, så var kroppen min fortsatt til stede og de involverte barna hadde muligheten til å snakke til meg. Dette er også noe barna gjorde i flere situasjoner der jeg følte meg godt gjemt bak for eksempel møbler og puter.

Konflikter er skjøre øyeblikk hvor de involverte utleverer seg selv på ulike måter og åpner seg affektivt. Jeg reflekterte over hvordan jeg kunne oppnå en tillit fra aktørene, for at de skulle godta min tilstedeværelse under situasjoner som til tider var sårbare for de involverte. Det å bygge tillit til feltet en undersøker er ifølge Brinkmann og Tanggaard fordelaktig for å minske den intimidierende påvirkningen av nærværet sitt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 103). På bakgrunn av dette, bestemte jeg meg for å bruke de første tre dagene til å bli kjent med barna og personalet, og for å bli kjent med miljøet jeg etter hvert skulle utføre observasjonene mine i. Jeg fikk dermed kjennskap til det sosiale klimaet på avdelingene og fikk en begynnende forståelse for barnas fellesskap og vennskap, samt personalets væremåte. På den måten fikk jeg brukt de første dagene til å bli kjent med hva som ble sagt, hvordan aktørene plasserte seg i rom på, hva de gjorde og hva de var opptatt av.

Da jeg var ute i feltet og skulle utføre observasjonene mine, måtte jeg kontinuerlig vurdere enhver situasjon som spilte seg ut foran meg. Det var krevende å være på vakt til enhver tid i tilfelle jeg kom

til å observere en god uenighetssituasjon. Etter hvert som jeg ble mer kjent med mønstrene til barna og personalet, var jeg i større grad i stand til å legge merke til situasjoner tidlig i hendelsesforløpet som kunne utvikle seg til noe verdt å notere om. Jeg kunne for eksempel se at noen barn lekte med en type leke det var få eksemplarer av og derfra gjøre meg klar til å notere. Selv om jeg fikk en intuitiv forståelse av noen av disse situasjonene, så synes jeg det fortsatt var vanskelig å skulle se for seg hva som ville skje. Det høres banalt ut, men situasjonene var unike og hadde aldri skjedd før, så det var umulig å vite hvordan de kom til å utspille seg. Det var mange situasjoner som jeg trodde kom til å utvikle seg konflikter, som endte opp med å ta en, for meg, uventet retning. Jeg erfarte også at jeg i etterkant av situasjoner, leste gjennom notatene mine, for så å bli oppmerksom på at jeg hadde observert en uenighetssituasjon uten at jeg var klar over det i øyeblikket jeg noterte. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å heller begynne å notere ned litt begynnende i situasjoner jeg trodde kunne utvikle seg til relevante uenighetssituasjoner, og generelt sett notere mer enn jeg tenkte ville være nødvendig.

Hvor i rommet jeg plasserte meg, varierte også i stor grad. Noen av situasjonene jeg observerte begynte før jeg entret rommet, mens andre situasjoner kunne jeg observere hendelsesforløpet i god tid før situasjonen nådde et stadium der noen var uenige om noe. I situasjonene som utspilte seg i rom jeg allerede var i, så gjorde jeg fortløpende vurderinger av om jeg skulle forsøke å sitte skjult eller om jeg skulle ta en aktiv rolle i samspillet deres. Lengden på observasjonene varierte også fra noen sekunder til flere minutter, helt avhengig av hvor lenge barna var i uenighetssituasjonene, og om noen av situasjonene utspilte seg i flere sekvenser som gikk inn i hverandre.

## Feltnotater

Under feltarbeidet hadde jeg en penn og en notatbok, som jeg skrev ned observasjonene mine, refleksjoner, spørsmål og utfordringer jeg opplevde underveis. Denne boken ordnet jeg kronologisk i den form av at jeg laget to overskrifter for hver dag, og skrev observasjonene mine under overskriften *observasjoner* og refleksjoner og mer under overskriften *feltnotater*. Jeg valgte å dele observasjonene og notatene mine på en tydelig måte for å forsøke å skape en oversiktighet jeg tenkte ville hjelpe meg i ettertid. Underveis i feltarbeidet noterte jeg meg at jeg utviklet måten jeg brukte notatboken under observasjonene mine.

I feltnotatene fra 20. Oktober skriver jeg følgende:

“Barna legger også mest merke til meg idet jeg entrer rommet de er i. Når jeg da setter meg ned, har jeg bevisst valgt å ikke begynne å notere med en gang. Jeg vil ikke at barna skal føle



et ubehag ved at jeg alltid skriver når jeg er sammen med dem. Derfor har jeg lagt boka og pennen min utenfor synsfeltet til barna idet jeg setter meg ned” (Feltnotater, 20.oktober).

Jeg ønsket ikke at barna skulle føle på et ubehag idet jeg entret rommet. Barna var bevisste over hvorfor jeg var i barnehagen deres og de ga ikke noe uttrykk for ubehag ved min tilstedeværelse utenom situasjonene der jeg satte meg ned og begynte å notere i boka mi med det samme. På bakgrunn av det, fulgte jeg i stedet godt med på hva barna gjorde i det første minuttet jeg satte meg ned. Etter litt, tok jeg frem boken og skrev fort ned det jeg ikke hadde skrevet enda. Det var likevel utfordrende å utføre den første delen av observasjonene der jeg ikke skrev, ettersom blikket mitt også hadde en effekt på barna. Dersom jeg satt stille på gulvet og stirret på barna jeg observerte, ga barna også uttrykk for et ubehag. Derfor bestemte jeg meg for å bevege blikket mitt rundt i rommet, for å minske denne effekten jeg hadde på dem.

## Jottings

Under feltarbeidet mitt i barnehagen, befant jeg meg ofte i situasjoner der aktørenes interaksjoner med hverandre og deres handlinger skjedde fortløpende. Dette var ofte handlinger jeg ønsket å inkludere som data, men som skjedde for fort til at jeg var i stand til å notere ned hver minste detalj, samt mine egne refleksjoner rundt hendelsene. Jeg bestemte meg derfor for å raskt notere ned ufullstendige setninger og notater til meg selv, for huske hva interaksjonen dreide seg om eller hva refleksjonene mine gikk ut på. Disse notatene besto i stor grad av nøkkelord som kunne fungere som en trigger for å utløse mer utfyllende refleksjoner.

Pelto (2013) skriver om *jottings*, som jeg forstår som raske ufullstendige notater som blir tatt i situasjoner der en ikke har tid til å skrive notatene sine fullt ut. Pelto referer til Spradley (1979) og skriver følgende om denne notatformen: “Jottings will provide you with the trigger you need to recall a lot of details that you don't have the time to write down while you're observing events or listening to an informant” (Pelto, 2013, s. 105).

Da jeg skrev jottingsene mine ned, vurderte jeg det dithen at det ville være mest oversiktlig for meg selv om jeg fikk klarhet i hvilke hendelser som fulgte hverandre tidsmessig under observasjonene. Derfor tok jottingsene mine form av to/tre ords-ytringer eller enkeltfraser som jeg valgte å plassere på hver sin linje i skriveboka mi. Jeg lot det også være flere linjers mellomrom til neste jotting. På den måten kunne jeg fylle inn tomrommet mellom de ulike punktene, for å få det riktige tidsperspektivet. Disse enkeltpunktene fungerte dermed som trigger for å huske hva jeg skulle fylle tomrommene med.

Disse *jottingsene* mine fylte jeg ofte videre ut i etterkant av situasjonene. Jeg forsøkte å fylle dem ut kort tid etter hver observasjon, for å glemme minst mulig detaljer fra situasjonene. Jeg måtte også av og til trekke meg unna situasjoner med barn og personale for å kunne skrive ut noen av disse uten for mye distraksjoner. Enkelte jottings fikk jeg heller ikke fylt helt ut i løpet av barnehagedagen.

Jeg opprettet et dokument hjemme på datamaskinen min, hvor jeg skrev feltnotatene mine hver kveld. På den måten fikk jeg skrevet ut jottingsene mine som jeg ikke hadde hatt tid til å skrive fullt ut og jeg fikk ordnet dokumentet kronologisk. Jeg fikk også utvidet og skrevet videre på refleksjonene jeg hadde notert i feltnotatene mine underveis i dagen. Observasjonene, notatene fra samtalene jeg hadde med personalet og feltnotatenes omfang strekker seg over 36 dataskrevne sider med 1,5 linjeavstand.

## Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet forskningsetiske rettingslinjer som ethvert forskningsprosjekt innen disse vitenskapelige retningene skal følge i Norge. Retningslinjene skal både regulere interne etiske normer, samt eksterne forhold mellom forskning og samfunn. Når det gjelder de eksterne normene handler de til dels om hvordan en skal opptre ovenfor de som deltar i forskningen. De sentrale verdiene her går ut på respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke.

Da jeg fikk innpass i barnehagen jeg skulle undersøke, var det viktig å sikre seg at ingen personlige opplysninger om deltakerne ble misbrukt. Jeg registrerte prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). I korrespondanse med NSD ble det klart at dette prosjektet ikke var meldepliktig, ettersom prosjektet ikke skulle samle inn noen personinformasjon (se vedlegg 3).

Selv om jeg ikke skulle samle inn noen informasjon om deltakerne, så hadde jeg fortsatt behov for å samle inn samtykke fra foreldrene angående deres barns deltakelse i prosjektet. Barn under 15 år har ikke samtykkekompetanse og kan derfor ikke selv samtykke. Derfor må forskning hvor barn er deltakere, få samtykke av barnas foresatte. Da jeg skulle innhente de foresattes samtykke, ville jeg ikke hente inn deres skriftlige samtykke, ettersom det ville gitt meg deres signaturer, som er personinformasjon. Dermed fikk jeg beskjed av NSD om å informere personalet i barnehagen om å hente inn et muntlig samtykke. Jeg sendte derfor et informasjonsskriv til barnehagen som inneholdt informasjon om prosjektet, samt hva det ville innebære for deltakerne (Se vedlegg 4). Det ble presisert at dette samtykket måtte være helt og holdent frivillig og uten press, ettersom deltakelse i forskning skal være frivillig (NESH, 2016). Personalet hengte dette skrivet opp på avdeling, sendte det i månedsbrevet til foreldrene og etterspurte foreldrene samtykke til at deres barn kunne være med i

prosjektet. Personalet formidlet foreldrenes samtykke til meg da jeg ankom barnehagen og jeg fikk beskjed om at ingen hadde trukket seg.

Foreldrenes samtykke til at barna deres kunne delta i dette prosjektet var ikke tilstrekkelig for meg. Jeg ønsket også barnas eget samtykke. Ifølge NESH har forskeren fortsatt forpliktelser til å ivareta deltakerne: «En forutsetning for å inkludere personer som ikke selv kan avgi et informert samtykke til å delta, er at risikoen og belastningen ved studien er ubetydelig for dem som inkluderes» (NESH, 2016). Dermed hadde jeg et ansvar for å kontinuerlig vurdere hvorvidt deltakerne ble belastet på noen måte underveis i prosjektet. Idet jeg tar plass i barnehagen, kan jeg virke som en ny og interessant person, og barn kan strekke seg langt for å få oppmerksomhet fra meg som voksen som selv er interessert i å være sammen med barna. Barna har ikke forutsetningene for å fullstendig vurdere hvorvidt deltakelse er fornuftig for dem. Derfor kunne ikke jeg som forsker ta ethvert «ja» fra dem som en legitim invitasjon til å gjøre som jeg vil. Dette handler om en asymmetrisk maktrelasjon som jeg til enhver tid måtte være bevisst for å vurdere handlingene mine overfor barn.

Selv om barnas foresatte hadde fått informasjon om prosjektet og samtykket til at barna deres kunne delta i prosjektet, var det også viktig for meg å informere barna om hva jeg gjorde i barnehagen deres, samt å påse at tilstedeværelsen min ikke var til sjenanse for dem. Jeg tenkte at en god måte å informere barna på en måte der de selv kunne stille spørsmål ved min tilstedeværelse, var ved å snakke med barna individuelt og i mindre grupper. På den måten kunne vi ha tid til denne samtalen og barna kunne få muligheten til å stille meg oppfølgingsspørsmål. I feltnotatene fra 8. oktober beskriver jeg en situasjon der jeg informerer et barn om hvorfor jeg var i barnehagen deres.

«Mange av barna spør meg gang på gang om hvorfor jeg er i barnehagen. Jeg har fortalt dem at jeg går på en skole for voksne der man lærer om barnehager og at jeg derfor er på besøk i barnehagen deres for å lære enda mer. Mens jeg er i barnehagen så skriver jeg ned alt det jeg tenker på og som jeg lærer om hvordan det er å være i barnehagen. Dette svaret ble etter hvert en automatisk respons til alle de barna som spurte meg om min tilstedeværelse. Det var en situasjon der et barn spurte meg, mens et annet barn sto bak henne. Da jeg begynte på det samme svaret til denne jenta som sto først, kom hun som sto bak frem og sa «ja, jeg vet det. Også skal du skrive masse i boka som du lærer også heter du Kristoffer». Jeg tror kanskje noen av barna vet veldig godt hva jeg gjør der» (Feltnotater, 7. Oktober).

Jeg tenkte også at notatboken min ville være av interesse, ettersom jeg til enhver tid bar på den og skrev i den. Barna viste også interesse for boken og jeg lot derfor barna titte i den. Jeg

forsøkte etter beste evne å svare på spørsmålene deres om hva jeg skrev og flere andre spørsmål barna stilte meg.

## Utvalg og tilgang til feltet

Jeg hadde i det forberedende arbeidet reflektert over hva slags barnegruppe jeg var interessert i å undersøke. Jeg vurderte det dithen at jeg antageligvis ville være i stand til å observere både verbale og non-verbale uenigheter dersom jeg valgte å gjennomføre prosjektet på en storebarnsavdeling. Jeg ville uten tvil funnet mye interessant dersom jeg hadde valgt å undersøke de yngste barnas uenigheter, men ettersom jeg ønsket å gå åpent inn, ønsket jeg å ha muligheten til å undersøke så mange ulike konflikttyper som mulig, og derfor bestemte jeg meg for at alderen tre til seks år ville være gunstig. På den måten ville jeg være i stand til å observere barnas verbalspråklige uenighet, samt non-verbale uttrykk og forskjeller i uttrykk ettersom det ofte er store forskjeller i denne aldersgruppen.

For å få tilgang til en barnehage å gjennomføre prosjektet i, tok jeg kontakt med en barnehagelærer jeg kjenner. Jeg spurte om vedkommende kunne undersøke om barnehagen deres var interessert i å la meg gjennomføre prosjektet hos dem. Jeg kom så i kontakt med styreren i barnehagen og sendte deretter en redegjørelse for prosjektet, et informasjonsskriv til foreldrene og informerte om hva deltakelsen ville innebære for barnehagen. Deretter ble jeg informert om at de hadde tatt dette prosjektet opp på et pedagogisk ledermøte og at jeg ville få tilgang til to storebarnsavdelinger som samarbeidet tett. På disse avdelingene var det 17 barn på hver avdeling, hvor aldersgruppen besto i barn mellom tre og seks år. På disse to avdelingene var det en pedagogisk leder per avdeling, samt faste assistenter, studenter og vikarer fordelt utover ukedagene. Avdelingene delte seg ofte opp i mindre grupper som fordelte seg på ulike rom de disponerte. Barnehagen er en mellomstor barnehage på Østlandet. Feltarbeidet foregikk fire timer hver dag i løpet av en tidsperiode på 15 dager på høsten 2020.

## Min forskerrolle

Hvordan jeg forstår min egen forskerrolle springer ut av hvorfor jeg er i barnehagen og hva jeg skal gjøre der. Det metodologiske styrer hva jeg skal undersøke og derfor hva slags rolle jeg anser som fornuftig å innta. Hva jeg anser som fornuftig å gjøre består både i bevisste valg jeg tar i situasjoner, men også ubevisste valg. Rollen min er ikke noe jeg har full råderett over ettersom måten jeg fremstår, til tider kommer til uttrykk gjennom ubevisste valg jeg tar i feltet. Jeg har forsøkt å være så

selvgranskende jeg klarer, men uansett vil noe ubevisst skinne gjennom. Forskerrollen min var noe jeg til enhver tid forsøkte å forstå og samtidig forbedre etter beste evne.

Når jeg, som deltakende observatør, metodologisk har reflektert meg frem til at deltakelse i barnas lek er en god inngang for å undersøke uenigheter og konflikter, er det en utfordrende rolle å ha ettersom det er en uklar linje mellom forsker og lekekamerat. Da jeg deltok i barnas lek, merket jeg meg hvor lett det var å bli flyttet til nye situasjoner og nye deler av leken.

I situasjoner der jeg hadde tenkt at jeg bare skulle være med litt, endte jeg ofte opp med å befinne meg i en totalt annerledes lek lang tid etter at jeg først ble med. Jeg befant meg ofte i en lek hvor jeg ble bevisst underveis at jeg ikke ville finne noe interessant å undersøke til prosjektet mitt. Det er en moralsk utfordring å skulle forlate leken helt på egne premisser når barna har forventninger og håp om at jeg skal være med videre.

I feltnotatene mine fra 20. Oktober skriver jeg følgende:

*«Jeg syntes det etisk sett er vanskelig å skulle gå fra et barn som sitter alene etter at jeg har gjort observasjoner, så har leken gått i oppløsning og så blir jeg sittende igjen med et av barna fra situasjonen».*

En problemstilling flere forskere som har drevet med feltarbeid, har stilt seg selv er om de har den nødvendige distansen til feltet de studerer, som skal til for å holde et vitenskapelig nivå på undersøkelsene sine. Nordtømme tar opp denne diskusjonen i sin avhandling og referer til Stan Getz, som introduserte begrepet (Nordtømme, 2016). *Going native* handler om at forskeren i sitt forsøk på å forstå en annen kultur eller samfunn, som forskeren selv ikke er en del av, tar til seg de normene og forventningene som det samfunnet han eller hun studerer bruker.

Nordtømme tar her opp en diskusjon som baserer seg på at forskere i dagens etnografiske studier, sjeldent lever et fullstendig annerledes liv enn hva de som studeres har. Forskere i norske barnehager lever ikke fullstendig annerledes liv fra det livet aktørene i barnehagene gjør. Da begrepet *going native* ble introdusert handlet det om hvor ulike liv en vestlig forsker hadde til de stammesamfunn som ble studert og at forskeren la til side sine rent vitenskapelige refleksjoner, sin avstand, og ble en del av samfunnet for å best forstå det. Nordtømme tar opp denne diskusjonen og peker på at en forsker i en barnehage ikke gir slipp på sine forskningsmessige refleksjoner for å oppnå nærhet til det feltet som studeres (Nordtømme, 2016, s. 50). Nordtømme trekker dette frem i situasjoner der hun var med i leksituasjoner med barn, og følte på forventningene om hennes deltakelse. Hun skriver at hun var med i lek og samtidig var i stand til å gjøre vitenskapelige refleksjoner underveis. Jeg er enig i at jeg heller ikke gikk ubevisst inn i lek uten å også ta i bruk mitt analytiske blikk for å forsøke å forstå hva som

skjedde i leken. Likevel er det verdt å nevne at refleksjonene mine til en viss grad av og til ble svekket av barns forventninger om min deltakelse i lek. I flere leksituasjoner jeg var i, oppfattet jeg flere veiskiller der jeg enten kunne forlate en lek jeg hadde vært med i, for å analysere den og skrive den ned, eller bli med videre i håp om å støte på flere situasjoner. Å forlate leken helt på egne premisser uten å ta hensyn til barna og deres håp og forventning om at jeg som lekekamerat skulle fortsatt leke med dem, oppfattet jeg som et moralsk dilemma, der jeg ikke ønsket å være en byrde for barna som deltakere i forskning. I dette veiskillet i leken kunne jeg også blitt med videre i leken i håp om å finne noe interessant. I flere situasjoner ble jeg med videre i leken, for så å tenke at den gitte leken ikke var relevant for studien. Dette kunne være situasjoner der jeg hadde blitt med i en lek med flere lekere, så forlot barna leken, og jeg endte opp i en lek med kun ett barn. Ettersom denne studien skulle undersøke barnas uenighet i fellesskap, var derfor ikke disse lekene med ett barn av interesse.

## **Analysestrategier**

I dette avsnittet redegjør jeg for hvordan jeg metodisk har utført analysen av materialet. Etter at feltarbeidet mitt tok slutt, begynte jeg å bearbeide materialet. Som tidligere nevnt, overførte jeg de håndskrevne feltnotatene mine over på en datamaskin underveis i feltarbeidet. Dette gjorde det lettere å lete systematisk gjennom notatene jeg hadde skrevet, ettersom alt var kronologisk ordnet. Jeg visste at denne delen av arbeidet, hvor en skal analysere et stort datasett, kan være tidkrevende og uoversiktlig. Å skulle samle tankene og forsøke å kort og konsist få en forståelse av hva som skjedde i feltet, skiller seg i stor grad fra hvordan en forholder seg til lignende situasjoner i det daglige, hvor lignende situasjoner som en finner i materialet foregår kontinuerlig. Det er mange tanker og mange måter å se materialet på, og det er utfordrende å samle alle disse tankene og kunne trekke noe konkret som kan uttrykkes gjennom en tekst.

Da jeg skulle velge måten å analysere materialet på, ønsket jeg at det også skulle gjenspeile det etnografiske forskningsdesignet. Szulevicz (2020) skiller mellom to overordnede måter å analysere et kvalitativt materiale på. Den ene formen går ut på å analysere frem generelle teoretiske modeller og begreper ut ifra det empiriske materialet. Den andre modellen går ut på at forskeren deskriptivt gir en redegjørelse for sekvenser av hendelser og interaksjonsmønstre, og omtales her som en deskriptiv redegjørelse (Szulevicz, 2020, s.113). I dette prosjektet tar jeg sikte på å utføre en analyse i tråd med den deskriptive varianten Szulevicz omtaler. I dette prosjektet dreier det seg om at jeg forsøker å beskrive hva jeg har tolket som viktig i materialet ut ifra forskningsspørsmålene jeg stiller. Forskningsspørsmålene mine dreier seg om å gi deskriptive svar på spørsmål om hvordan barna i de konkrete situasjonene får erfaringer med å gi uttrykk for perspektivene sine, og hvilke vilkår i

situasjonene som gjør dette mulig. Jeg gir derfor en redegjørelse for hva jeg tolker som betydningsfullt i de konkrete situasjonene.

Jeg valgte en tematisk analysestrategi for å behandle det empiriske materialet.

Braun og Clarke skriver at en tematisk analysestrategi er en metode for å systematisk identifisere, organisere og gi innsikt i meningsmønstre i et materiale og finne sentrale tema (Braun og Clarke, 2014, s. 57). Braun og Clarke skriver at en kan anvende metoden på helheten av materialet eller gå i dybden på enkeltdeler (Braun og Clarke, 2014, s. 58). I analysen har jeg vært opptatt av å bevege meg mellom del og helhet, og jeg har derfor brukt den tematiske analysen til å analysere både sammenhenger mellom deler av materialet, samt ved å gå i dybden på enkeltdeler. I den tematiske innholdsanalysen som Braun og Clarke presenterer, skal forskeren gå gjennom seks steg for å systematisk finne sentrale temaer. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan disse seks stegene ble gjennomført i analysen av det empiriske materialet.

Det første steget handler om å bli kjent med det empiriske materialet. Dette handlet for min del om å lese gjennom materialet flere ganger, for å bli kjent med de ulike delene. Dette steget førte til at jeg fikk kjennskap til alle delene materialet består av. Jeg tok meg god tid til denne delen av analysen, noe som gjorde at jeg fikk materialet "under huden". Etter hver nye lesning tok jeg med perspektiver jeg hadde tilegnet meg fra forrige lesning, og dermed utviklet forståelsen min av materialet seg litt etter litt. Denne delen av den første fasen, startet allerede da jeg overførte de håndskrevne feltnotatene over på datamaskinen min. Dette gjorde at jeg måtte lese gjennom materialet, samt skrive alt på nytt. I lesingen av materialet, forsøkte jeg å forstå både hva hver enkelt observasjon kunne handle om, mens jeg samtidig forsøkte å se sammenhenger mellom observasjonene. Jeg ble særlig bevisst verdien i å bevege seg mellom helhet og del, som er en sentral tanke innen hermeneutikken. Jeg forsøkte å trekke så mye ut av hver enkelt observasjon som mulig, for så å se enkeltobservasjonene i lys av helheten. Etter bearbeidelsen av enkeltobservasjonene, forsøkte jeg å systematisk undersøke punktene fra de ulike delene opp mot helheten av observasjonene. Jeg hadde mange tanker og refleksjoner knyttet til hver observasjon. Det tok tid å få oversikt over materialet, men jeg fikk på den måten løftet frem både delene og helheten på en god og oversiktlig måte for meg selv. Jeg utførte denne bevegelsen mellom del og helhet flere ganger, frem til jeg ikke hadde flere momenter å tilføye.

Den andre delen av analysen handler om å kode materialet. I denne delen av analysen skrev jeg kommentarer i marginen på det elektroniske dokumentet jeg hadde opprettet. Kommentarene kunne være alt fra et par ord, til flere setninger, og handlet om hva jeg tolket som interessant å studere nærmere. Da jeg hadde kodet hele materialet, gikk jeg tilbake igjen og oppdaterte de ulike kodene, for

å få en sammenheng i flere av dem, eller for å tydeliggjøre forskjeller. Et eksempel på en av kodene knyttet til en konfliktsituasjon med flere barn og hvordan personalet håndterte situasjonen skrev jeg ned "ivaretagelse av marginaliserte barn". Denne koden knyttet jeg til situasjoner der personalets interaksjoner med barn i konfliktsituasjoner, bidro til å, for eksempel, skape like lekeregler for barn med høy verbalspråklig kompetanse og barn med mindre utviklet verbalspråk.

Den tredje delen av den tematiske analysen dreier seg om å finne eller lage temaer fra materialet. Som Braun og Clarke skriver, så er det ikke sånn at det allerede ligger noen temaer i materialet som jeg må finne (Braun og Clarke, 2014, s.63). Når jeg skal finne temaer, så dreier det seg heller om å lage temaer, ut ifra hvordan jeg tolker mønstre i materialet. Denne delen av analysen anså jeg som en videreføring av kodefasen, og jeg brukte denne delen av analysen til å gjøre materialet mer håndterlig og oversiktlig. Et eksempel på et tema jeg fant som var til stede i flere observasjoner, og derfor nyttig å anse som et tematisk mønster, var *lav bemanning*. Dette temaet brukte jeg for å markere situasjoner der jeg anså at lav bemanning hadde betydning for hvor tilstedeværende personalet kunne være i situasjonene jeg observerte. I situasjoner der det kun var en ansatt tilstede på hele avdelingen, som gjorde at denne personen derfor måtte fordele oppmerksomheten sin på mange barn, markerte jeg som en situasjon der lav bemanning var virksomt.

Temaene jeg markerte, gjorde at det ble lettere å kunne si noe mer om situasjonen, enn kun det som sto i feltnotatene. På denne måten fikk også flere observasjoner en tydeligere sammenheng, ettersom noen av temaene gikk igjen. De ulike måtene aktørene handlet, kunne jeg se igjen i flere av kategoriene mine samtidig.

Disse mønstrene i personalets handlemåter, kunne dreie seg om at personalet for eksempel satte seg ned sammen med barn som var uenige og stilte dem spørsmål om hva konflikten gikk ut på. At personalet handlet på denne måten i flere situasjoner, gjorde at jeg valgte å anse disse måtene å interagere med barn på som mønstre. Det er verdt å nevne at de ulike observasjonene og måtene for barn og personalet å handle på, vanskelig kan legges under klare kategorier.

Det er fristende å sortere materialet i under tydelige kategorier. Det ville gjort arbeidet lettere og mer oversiktlig. Det å ikke låse alle tolkningene og refleksjonene fast til kategorier er derimot noe av styrken ved kvalitative metoder. Det er utfordrende og slitsomt, men føles rett, å holde på noe av kompleksiteten og det overskridende ved materialet. Dette bidro til å holde på noe av kompleksiteten i materialet, siden jeg ikke fullstendig reduserte de ulike handlingene til abstrakte vitenskapelige begreper.

Den fjerde delen av analysen går ut på at forskeren skal kvalitetssjekke temaene som ble funnet i forrige steg. Slik jeg ser det, så var det en glidende overgang fra fase tre til fire. Jeg var til enhver tid



underveis i analysen oppmerksom på at temaene jeg fant, skulle være nyttige å ta i bruk. Temaene skulle ha den funksjonen at de skulle hjelpe meg med å forstå materialet og at det skulle være en tydelig sammenheng mellom det empiriske materialet og de konstruerte temaene.

Den femte delen av den tematiske analysen går ut på å definere og navngi temaene. Det er i denne fasen at jeg endte opp med de analytiske temaene, eller kategoriene jeg skriver om i denne teksten.

I denne fasen er det viktig at temaene er godt definert. I denne delen definerte jeg følgende fem kategorier som jeg mener å ha sett i materialet:

- Innsikt i/bevisstgjøring om andres perspektiv
- Tillit
- Gruppestørrelse
- Rom og materiell
- Barnehagens bemanningssituasjon

Disse temaene eller kategoriene mener jeg viser til viktige og avgjørende vilkår for barns uenighet og personalets håndtering av situasjonene. Jeg vil komme tilbake til hva jeg legger i disse kategoriene etter at jeg har presentert og analysert det empiriske materialet.

I skriveprosessen har jeg valgt ut noen observasjoner og noen momenter som jeg anser som relevante for problemstillingen. Selve teksten blir derfor et uttrykk for hva jeg tolker som interessant og relevant å inkludere. Habermas (1984) beskriver hvordan forskeren tolker og analyserer materialet gjennom begreper og en symbolsk fortolket virkelighet (Habermas, 1984, s. 107). At jeg, som forsker skal gi min tolkning av den virkeligheten som deltakerne i prosjektet allerede har tolket, kan være etisk utfordrende. NESH har skrevet om dette på sin nettside og trekker frem en mulig konsekvens av forskerens fortolkning av feltet og aktørene som undersøkes (NESH, 2015). Dersom aktørene som forskeren undersøker har tolket seg selv eller feltet forskjellig, kan det stilles spørsmål ved tolkningens validitet. Dette er særlig viktig dersom forskeren har tolket aktørene i et negativt lys, og dette ikke stemmer ifølge aktørene. På grunn av dette er det viktig at forskeren presenterer en logisk konsekvent beskrivelse og forklaring på hvordan og han/hun kom frem til tolkningene sine. Det er helt sentralt i dette tolkningsarbeidet at forskeren trår varsomt og begrunner enhver tolkning godt. Dette ble viktig i måten jeg har skrevet ut analysen og drøftingen.

Jeg observerte ulike måter personalet håndterte konflikt på. I noen situasjoner, virket den ansatte fornøyd med egen innsats, mens i andre situasjoner har jeg tolket det som at den ansatte ikke var fornøyd med hvordan de selv handlet i situasjonen. Det er særlig situasjonene hvor personalet

opptrådte strenge eller lite anerkjennende overfor barna, at dette hensynet har vært viktig. For å kunne forsvare dette, har jeg reflektert rundt mitt ansvar med å formulere meg om hva som kan ha forårsaket at personalet handlet som de gjorde. Dette kan for eksempel dreie seg om at jeg skriver at noe av grunnen til at en ansatt virket streng i situasjonen, kan være fordi den ansatte hadde mye å gjøre og derfor ikke tid til å inngå i langvarige samspill med barn. Andre måter jeg har håndtert dette på, har vært å prate med personalet i etterkant av situasjoner, for å høre deres perspektiv på den gitte situasjonen.

## Presentasjon og analyse av materialet

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det empiriske materialet som dette prosjektet bygger på. Jeg har valgt å presentere hver observasjon med tilhørende analyse, før neste observasjon tas opp. Jeg har gitt barna fiktive navn, av hensyn til personvern. Jeg har også valgt å ikke skrive ut barnas alder i form av for eksempel 3,3 år. Grunnen til det er at jeg ikke ser det som viktig for analysen eller diskusjonen. Jeg har heller ikke samlet inn den typen informasjon om deltakerne i dette prosjektet, av mangel på relevans, og for å samle inn så lite som mulig om deltakerne jeg forsket på. Jeg har derfor valgt å heller notere alder i hele tall. Et annet poeng som springer ut av disse vurderingene, er at jeg ikke anså barnas presise alder som avgjørende for hvordan de handlet i ulike situasjoner. Andre faktorer som barnas relasjon til hverandre og min tolkning av deres kroppsspråk, anså jeg som mer relevant for å kunne analysere frem viktige momenter fra observasjonene.

Jeg har valgt ut fire observasjoner, som belyser barns uenighet med hverandre gjennom temaene jeg har analysert frem i det empiriske materialet. De fire observasjonene jeg vil presentere, mener jeg er representative for temaene jeg har redegjort for. Observasjonene fyller hver sin rolle i representasjonen av analysen og jeg kan derfor bruke observasjonene til å trekke frem mangfoldet i det empiriske materialet, uten å trekke inn for mange observasjoner. Jeg vil presentere en og en observasjon med tilhørende analyse, før jeg beveger meg over til den neste. Til slutt tar jeg for meg noen sammenfattende refleksjoner knyttet til analysen.

### **Observasjon 1: *Hvem skal sove innerst?* (20.Oktober)**

Denne observasjonen består av tre barn jeg har gitt de fiktive navnene Marius, Henrik og Ina.

*Jeg satte meg under trappa på amfirommet. Amfirommet er et stort rom delt i flere deler.*

*Denne situasjonen fant sted under en stor trapp som deler dette rommet i to. Undersiden av*

*trappen, hvor barna lekte, var dermed utenfor synsfeltet til den ansatte, som satt på den andre siden av trappen med noen andre barn. To gutter (Marius og Henrik, begge fem år) og en jente (Ina, 5 år) hadde satt tre hyller inntil hverandre. De la seg oppå hver sin hylle og «sov» på dem. Marius spurte «hvem skal sove innerst?», og så på de to andre. De tre var stille i noen sekunder, mens de så ut i luften. Så fortsatte Marius «jeg har det! Hvem er størst? Hvem er fem og et halvt år?». Henrik reiste hånda si rolig opp og var i ferd med å peke på seg selv, men han rettet seg og pekte heller på Ina som satt ved siden av han. Henrik fortsatte «jeg vet hvor mye fire og et halvt år er. Det er at man er fire år og så er man et halvt år til». Deretter fortalte Marius om hvor gammel søsteren hans var og hvor mange år eldre han var. Ina spurte «men er hun liten da?». «Nei, ikke så veldig», svarte Marius. Henrik sa «nei, men da er man jo mindre når man er så mange år». De tre barna pratet deretter løst om tall og år i rundt ett minutt. Barna stilte hverandre spørsmål og de fortsatte på hverandres resonnementer. Denne samtalen hadde flere øyeblikk der barna ikke sa noen ting og så ut i luften. Marius brøt etter hvert inn og spurte «hvem er eldst igjen?». Ina rakk opp hånda. Marius fortsatte «er det ikke sånn at den eldste er den som sover innerst, den yngste ytterst og den mellomste i midten?». «Jo», svarte Henrik. De tre barna ble sittende stille i noen sekunder før Henrik sa «bestefaren min blir 79 år snart, så da er han ehh, 78 år nå, tror jeg. Eller så er han 79 år. Jeg vet ikke helt». «Det var ikke så mye, synes jeg», sa Ina. «Jo, det er veldig mange år faktisk», svarte Marius. Så pratet de om hvor gamle besteforeldrene deres var og hvor gamle de kom til å bli.*

Noe av grunnen til at jeg i øyeblikket bestemte meg for å observere disse barna, var at jeg hørte at de pratet om hvem som skulle sove innerst. Jeg tenkte at dette kunne være en kime til konflikt, ettersom flere av konfliktsituasjonene jeg har observert, har begynt på grunn av mangel på materiell. I denne situasjonen dreide det seg om at barna ønsket den samme plassen å sove på i leken. Selv om barna var rolige under hendelsesforløpet, var de uenige om flere saker i samspillet, og jeg har derfor ansett situasjonen som en uenighetssituasjon.

Et aspekt ved dette samspillet som jeg synes er interessant, er at selv om barna var uenige med hverandre på flere punkter, så tolket jeg det, basert på barnas kroppsspråk og stemmeleie, at de ikke ble sinte eller oppgitt på hverandre for å ha forskjellige meninger. Dette tolker jeg som at barna ikke kun ønsket å fremme egne perspektiver, men at de også ønsket å høre om perspektivene de andre hadde å bidra med inn til samtalen med. Barna forsøkte, slik jeg tolket det, å danne seg en bedre forståelse av alder og forhold knyttet til temaet de diskuterte, og at de derfor lyttet til hverandre. Det virket som om barna genuint ønsket å forstå hva de andre hadde uttrykt. Barna tok flere pauser i

samtalen, hvor de så ut i luften. Jeg tolket dette slik at dette var fordi de tenkte grundig gjennom hva de andre hadde sagt og på hva de selv skulle svare.

Jeg tolker det som at barna ikke kun anerkjente hverandres perspektiver, men at de vurderte dem og fortalte selv hva de tenkte. Jeg tror også det at barna ga uttrykk for det de tilsynelatende faktisk mente, fremfor å lyve, for å skåne hverandre eller lignende, tror jeg også opprettholdt tilliten dem imellom. Det kan være at barna på den måten visste at det de delte med vennene sine, faktisk ville få genuine og ærlig svar i en trygg setting. Barna ville ikke bare lytte til hverandre, men jeg tror de ønsket å utforske og bli klokere på temaet de snakket om, selv om det innebar å være uenige.

Barna byttet samtaleemne hyppig, de vekslet mellom samtalen om hvem som skulle få den innerste plassen og samtalen om besteforeldre, tall og alder. Det virket som oppmerksomheten deres var helt og holdent på samtalen og samtalepartnerne. Det virket ikke som om oppmerksomheten deres ble avledet av noe annet i rommet eller av noen annen form for stress eller lignende fra f.eks. aktiviteter som skulle gjøres etterpå. Jeg tolket denne roen de hadde i samtalen sin, som at de hadde all verdens tid til selve samtalen, og at de derfor ikke trengte å ta avgjørelsen om soveplassen så fort som mulig.

## **Observasjon 2: Barna som sov i hyllene (21.Oktober)**

Denne observasjonen inneholder en stor gruppe barn, men fire av dem utpekte seg som viktige for situasjonen. Jeg har gitt dem de fiktive navnene: Simen, Sturla, Line og Jorunn. De er alle fem år.

*Mellom 15 og 20 barn lekte under trappa på amfirommet uten personalet til stede. Barna lekte en form for familielek der de sov på toppen av noen hyller under denne trappen. Til å begynne med lekte alle barna sammen, men etter hvert delte barna seg organisk i to ulike grupper, som lekte samme type lek, men med noen variasjoner. Denne leken innebar mye lekemateriell i form av puter, dyner, bamser og mer. Det var mye bevegelse og logistikk innad i de to gruppene for å få materiellet på de rette stedene.*

*Etter at barna hadde lekt denne leken i noen minutter, begynte den ene gruppa å ta mer og mer materiell fra den andre gruppa. Noen barn i gruppa som hadde blitt "frastjålet" materiell, begynte å snakke innad om at de andre hadde tatt så mye fra dem. Simen (5 år) henvendte seg til den andre gruppa som helhet og sa «men vi kan ikke sove noe sted, dere tok alt sammen». Simen og hans gjeng satte så i gang med å hente tilbake noen av lekene igjen. Dette førte til en kamp mellom de to gruppene hvor de tok leker fra hverandre, og hele situasjonen ble mer og mer kaotisk. Sturla (5 år), som tilhørte gruppen som først hadde mest*

leker, reiste seg opp, stilte seg midt i rommet og sa med høy stemme «okay, men fra nå av så deler vi på alle lekene!». Simen sto ved siden av Sturla og mumlet noen ord i det stille. Sturla brøt inn i Simens mumling, og henvendte seg nok en gang til barnegruppa med hevet stemme «hvis vi ikke deler, så sier jeg ifra til (navnet på den ansatte)». Simen svarte lavmælt «okay», mens han så ned i gulvet.

På dette punktet roet barnas bevegelser og stemmer seg ned. Ingen av barna lekte, og ingen av barna sa noen ting. Barna trasket litt rolig rundt uten noen felles oppmerksomhet. Simen beveget seg på dette tidspunktet rolig unna Sturla og begynte i det skjulte å flytte noen små leker over på sin side av rommet igjen. Sturla så hva Simen gjorde, og sa med bestemt og streng stemme «men ikke gjør det da. Vi må dele alle lekene». Line (5 år) brøt så inn og sa «hvis ikke vi kan bestemme hvor hun kan sove, så kan ikke dere bestemme hvor hun kan sove heller». Simen som i det skjulte flyttet leker rundt, snudde seg til Sturla igjen. Simen så sint ut og sa «ikke vær så frekk i kjeften». Sturla svarte tilbake «du vet det ikke er lov å si det du sa til meg nå?». «Jo», svarte Simen, så begynte han å flytte rundt på flere leker og lagde store demonstrative bevegelser. På dette punktet begynte barna å flytte leker igjen og stemningen ble mer anspent. Jorunn (5 år) gikk bort til meg, som satt litt skjult, og sa «de bestemmer hvor vi skal sove også tar de sengene våre og flytter dem bort dit (peker på den andre siden av rommet)». Jorunn virket oppskaket. Jeg mumlet noen ord og tilbød henne ingen løsning. Jorunn snudde og gikk tilbake til de andre barna igjen. Barna flyttet rundt på alle lekene i frustrasjon og lagde frustrerte lyder og så veldig sinte/lei seg ut. Leken brøt fullstendig sammen nå. Ingen av sengene sto der de først sto, og alle lekene lå strødd rundt på gulvet. Barna gikk fra hverandre, og roen i rommet senket seg. Etter noen minutter returnerte fire av barna til rommet igjen og stilte seg rundt en hylle som den Simen hadde funnet tidligere. Simen pekte et sted på hylla og sa til de andre «så kan dere skli ned her». Sturla gjorde seg klar til å skli, så sa Simen «jeg fant den i sta, så jeg bestemmer over den». Da svarte Sturla «men da går jeg». «Okay da», svarte Simen raskt. Så kom en ansatt og sa at det var ryddetid.

Observasjon 2 utspilte seg i det samme store rommet og med de samme hyllene som i observasjon 1, men denne gangen var det mange flere barn og mer lekemateriell involvert. Barna i de to gruppene virket fullstendig oppslukte i logistikken med å flytte lekene dit de skulle og å ta på seg ansvaret for ulike gjøremål innad i sin lekegruppe. Dette var et samarbeidsprosjekt der det virket som om barna gjorde det de kunne for å holde leken i gang ved å gi sine bidrag. Barnas ansiktsuttrykk viste at leken var viktig for dem.

Det virket som om barna var helt oppslukte i sin egen lekegruppe, og at hva den andre gruppen gjorde eller oppfattet situasjonen, ikke var et tema. Underveis i leken, observerte jeg ikke at noen fra de to gruppene forsøkte å forstå hvorfor den andre gruppen tok leker fra dem eller en annen måte å skape en forståelse for hvorfor de andre gjorde som de gjorde. Utsagnene jeg noterte, handlet alle om at motsatt gruppe gjorde noe galt, og at barna fra hver gruppe måtte ta saken i egne hender og stjele tilbake lekene de selv tilsynelatende mente de hadde rett på.

Sturla stilte seg etter hvert opp i rommet og regnet antageligvis med at de to lekegruppene kom til å få det bedre, om han fikk samlet dem om noen felles lekeregler. Han lykkes også med å samle alle barnas oppmerksomhet, og alle barna fra de to gruppene fulgte tilsynelatende nøye med på han da han begynte å prate. Selv om Sturlas henvendelse til fellesskapet kunne tenkes å virke samlende for de to gruppene, så endte det ikke slik jeg tror han selv ønsket. Hva som er grunnen til det, kan være at det kun var Sturla som uttalte seg om hvordan lekereglene skulle fungere, uten at Simens gruppe uttalte seg. Sturla var derfor den eneste som uttalte seg om hvordan lekereglene skulle være. Sturla undersøkte ikke om den andre gruppen var enig, og ingen av barna fra den andre gruppen tok initiativ til å ytre seg heller. Det kan hende at måten Sturla fremmet synspunktet sitt, ikke ble oppfattet som en invitasjon til samtale, men heller som en kommanderende beskjed til de to gruppene.

Den ene gruppen, med Simen i spissen, begynte i det skjulte å stjele leker igjen fra den andre gruppen. Det er interessant å se denne handlingen i sammenheng med måten Sturla snakket til hele gruppen på, og måten Simen reagerte med å mumle og se ned i gulvet. Jeg tolket Simens reaksjon her som at han ikke synes at Sturlas løsning eller invitasjon til samtale var legitim og i stedet begynte å ytre motstand mot Sturlas avgjørelse. Det er også interessant at Simen tilsynelatende valgte å gjøre denne motstandshandlingen skjult, fremfor å fortelle Sturla hva han mente om avgjørelsen han hadde tatt. Simen virket unnvikende og samtidig uenig med Sturla.

På et punkt sa også Sturla at han kom til å hente en ansatt, hvis ikke barna kunne bli enige om reglene. Jeg lurer på hvordan Simen tolket dette. Det kan hende at Simen tolket det på en måte der han ikke ble vist tilliten av Sturla til å fremme noe legitimt. Jeg har sett i flere uenighetssituasjoner at barn forteller hverandre at hvis de ikke gir seg eller føyer seg for lekereglene, så skal de hente en ansatt. Dette fører ofte til at barna gir etter og strekker seg langt for ikke å få personalet blandet inn i leken. Kan det være at Sturla var så sikker i sin sak at han visste at den ansatte ville være enig med han? Da Sturla hadde sagt at han skulle hente en ansatt, hvis barna ikke gjorde som han sa, stoppet hele leken opp. Det virket som om hele fundamentet for leken barna hadde, ble fjernet og at de ikke lenger hadde noen felles regler å forholde seg til. Det ble heller ikke hentet noen ansatt, og barna trasket rolig rundt for seg selv.

Simen virket passiv frem til Sturla sa at han ville hente en ansatt. Kan det være at Simen var mer passiv og godtok mer fra Sturla ettersom det ble oppfattet som en trussel for den pågående leken. Om Simen hadde tatt i bruk en mer offensiv taktikk og presentert harde krav til Sturla om hvordan han ønsket at lekereglene skulle være, kunne det kanskje virket destruerende for den pågående leken, der de var gjensidig avhengig av hverandre for å holde den i gang. Da Sturla hadde sagt han skulle hente en voksen, og leken brøt sammen, virket det ikke som at barna lenger hadde en lek å forsvare, og derfor ingen ting å tape på å være mer direkte og konfronterende med hverandre. I tillegg fikk Simen støtte av Line, som stilte Sturla et ultimatum. Dette eskalerte situasjonen videre og barna viste mer uttrykk for sinne og situasjonen ble mer og mer destruktiv for leken de hadde.

### **Observasjon 3: Heidi kysset Ruben, og Ruben sparket henne (14.Oktober)**

Denne observasjonen består av en assistent, og de to barna jeg har gitt de fiktive navnene Heidi og Ruben. De er begge fem år.

*Jeg beveget meg fra avdelingen og ut i gangen hvor det var færre barn, for å notere ned noen refleksjoner fra tidligere. Da jeg satte meg ned for å skrive, var det to barn i gangen. Heidi (5 år) og Ruben (5 år). Først satte Ruben seg oppå Heidis kropp, så ropte Heidi «nei!». Ruben flyttet seg ikke, og dermed slo Heidi han i ryggen. Assistenten, som eneste ansatte på dette tidspunktet, kom i dette øyeblikket ut i gangen. Han så på de to barna og flyttet deretter blikket over på Ruben og sa «nei, sånn gjør man ikke». «Jeg ser at hun ble veldig sint og så sa hun ifra. Ikke plag henne sånn», fortsatte assistenten. De to barna sa ingen ting, og blikkene deres var festet ned i gulvet.*

*Assistenten gikk så inn på avdelingen igjen for å hjelpe noen barn som ropte på han. Heidi reiste seg opp på beina, hun så på Ruben, lagde en trutmunn og lente seg deretter mot ansiktet hans. Ruben sparket så Heidi hardt i leggen, og Heidi klarte akkurat å ta seg for fallet. Hun så på Ruben i et sekund, før hun gikk inn på avdelingen. Ruben lå fortsatt på gulvet og sendte blick etter Heidi som hadde gått inn på avdelingen. Etter litt kom hun ut i gangen igjen og sa «jeg sa ifra til voksen» mens hun smilte lurt til Ruben.*

*Assistenten kom ut i gangen igjen, så på de to barna og spurte «hva er det som skjer her egentlig? Kan dere slutte å slå og sparke hverandre?». Ruben svarte «men hun prøvde å kysse meg». Heidi kontret med en gang og sa «men han sparka meg!». Ruben fulgte opp like fort og sa «men hun slo først». De to barna ble tydelig mer og mer sinte på hverandre og lei seg jo lenger tid som gikk. Assistenten satte seg ned på gulvet med barna og så Ruben i øynene og*

*spurte rolig «vil du at vi skal gå inn der (pekte på et annet rom) og prate litt sammen der?». Ruben svarte ikke og så ned i gulvet. Assistenten svarte «okay, men da vil jeg heller at du bruker ordene dine og sier stopp isteden». Tonen mellom barna roet seg ned en del nå, og oppmerksomheten deres var rettet mot assistenten. Det var stille i et par sekunder før assistenten sa «men da er vi enige? Da sier dere heller stopp, også slår vi og sparker vi heller ikke». Assistentens tonefall ble lettere og litt mer lystig ut i den setningen og de tre begynte å smile til hverandre. Assistenten kilte så Ruben litt og gikk deretter inn på avdelingen igjen. De to barna ble sittende i gangen i stillhet i noen sekunder, før Heidi pekte på noen sko hun fant i gangen og de to begynte å prate om dem.*

I den tredje observasjonen, var det i motsetning til de to foregående observasjonene, en ansatt til stede. Denne tredje observasjonen har jeg tolket som to ulke sekvenser, som går over i hverandre. Grunnen til at jeg har valgt å anse situasjonen som to overlappende sekvenser, er på grunn av endringen i barnas samspill i den andre delen. Den første situasjonen markeres gjennom den første gangen assistenten entret gangen, og frem til han gikk tilbake på avdelingen. Den andre delen av observasjonen markeres i det øyeblikket assistenten kom ut i gangen igjen og satte seg ned med barna.

Den første delen startet med at de to barna kranglet. Assistenten hørte mest sannsynlig at Heidi ropte «nei!», så han gikk ut i gangen. Assistenten hadde derimot ikke sett hele situasjonen og hadde antageligvis ingen innsikt i barnas bakenforliggende motiver for å gjøre som de gjorde. Assistenten henvendte seg til Ruben alene, tok i bruk sin definisjonsmakt til å definere situasjonen og til å fortelle Ruben hvordan han synes at han burde oppført seg.

Barna, som først var de eneste involverte i denne situasjonen, ble altså ikke invitert til å selv definere situasjonen og heller ikke til å kunne virke inn på hvordan samspillet deres burde vært. Barna ble med andre ord, gitt en passiv rolle. Barna fikk på grunn av denne passive rollen, kun tilgang til den ansattes perspektiv. Assistenten gikk ikke inn i noen dialog med barna på en måte der deres bidrag hadde samme vekt som assistentens. I situasjonen fikk ikke barna gitt uttrykk for perspektivene sine på situasjonen, og de fikk heller ikke høre hverandres perspektiv. Ruben fikk derfor ikke vite hvorfor Heidi gjorde som hun gjorde, og Heidi fikk heller ikke vite hva som gjorde at Ruben satte seg oppå henne.

Barnas passive rolle ble særlig uttrykt gjennom kroppsspråket deres. Barna så ned i gulvet og virket uinteresserte med en gang assistenten begynte å prate. Jeg tolket det dithen at barna visste med en gang hvor assistentens beskjed ville føre hen og at barna derfor ikke var interessert i å høre etter. Grunnen til at jeg tolket barnas reaksjon som mangel på interesse, kommer av måten særlig Ruben endret kroppsspråket sitt, da Heidi gikk for å hente assistenten. Ruben hadde større bevegelser og



hodet var mer hevet, før Heidi reiste seg for å hente assistenten. I tillegg til dette, så var dette en situasjon der Ruben ble kritisert, handlingene ble ikke anerkjent, og han tapte ansikt. Det er mulig at Ruben forsto at dette ikke var en situasjon der hans perspektiv ville vunnet frem på noe vis, om han hadde uttalt seg. Barna er antageligvis bevisste den asymmetriske maktrelasjonen de står i til personalet, og lærer seg når det nytter å svare, når de ikke trenger det, og eventuelt når og hvordan de unngår personalet.

Selv om instruksjonen fra assistenten var klar, virket det ikke som at barna var enige i beskjeden de fikk. Da assistenten forlot situasjonen, så gjorde barna akkurat det de hadde fått beskjed om å ikke gjøre. Barna fortsatte kranglingen. Jeg tolker dette som at barna ikke synes assistens bidrag traff dem og var relevant for de perspektivene deres i den gitte situasjonen. Barna har antageligvis hørt at de ikke skal slå hverandre før. Dette er en type svar som gjentas i ulike situasjoner og assistenten svarte dermed ikke barna på en situasjonsspesifikk måte som traff akkurat denne situasjonen med akkurat disse barna.

Den andre delen av observasjonen, hvor assistenten entret gangen igjen, startet annerledes enn den første. Det kan være fordi assistenten forsto at måten han møtte barna på i første omgang ikke fungerte og dermed endret tilnærmingen sin. Da assistenten kom ut i gangen igjen for å prate med barna, fortalte han dem fortsatt om hvordan han ville at de skulle oppføre seg. Han sa fortsatt «kan dere slutte å slå og sparke hverandre?». Grunnen til at barna virket mer interesserte denne gangen, tolker jeg som at det var avgjørende at assistenten stilte dem spørsmålet «hva er det som skjer her egentlig?». Her åpnet assistenten opp for at barna selv kunne definere situasjonen de var i, og barnas bidrag virket mer likeverdig med assistentens bidrag. Barna svarte assistenten og Ruben ga uttrykk for sitt perspektiv ved å fortelle at Heidi prøvde å kysse han. Heidi svarte ved å fortelle at Ruben hadde sparket henne. Barna fikk dermed støtte i å bli mer bevisst hverandres perspektiver, som virket avløsende for konflikten dem imellom.

I tillegg til at assistenten lot barna å selv definere situasjonen, så satte han seg ned med dem. Assistenten viste her med kroppen at han var interessert i å høre hva barna hadde å si og å ta perspektivene deres på alvor. Ikke bare endret assistenten kroppsspråket sitt. Barna som i forrige situasjon hadde stirret ned i gulvet og unngått øyekontakt, så nå på assistentens ansikt og engasjerte seg i samtalen. Etter at assistenten hadde forlatt barna, tok Heidi initiativ til å igangsette en felles oppmerksomhet med Ruben om noen sko i gangen. Det er mulig hun gjorde dette fordi hun ble bevisst Rubens perspektiv og derfor engasjerte seg for å fokusere på noe felles med Ruben, etter å fått en større forståelse for hans side av saken.

Assistentens ønske var antageligvis å få gutten til å slutte å slå og sparke denne jenta. Det er tross alt ikke greit å sparke og å slå hverandre, og dette er derfor noe personalet må ta tak i. Jeg er sikker på assistenten hadde gode intensjoner her, men ettersom han var alene på avdelingen, lå ikke vilkårene til rette for å ta seg den tiden som trengtes til samspillet med barna. Assistenten var nødt til å også ta hensyn til barna inne på avdelingen. Det kan hende at det foregikk andre situasjoner der inne som jeg ikke fikk med meg, og som i like stor grad som situasjonen med Heidi og Ruben, hadde behov for oppmerksomheten hans. Likevel tror jeg situasjonen mellom Heidi og Ruben tok mer tid fra avdelingen enn den trengte. Dette er fordi barna virket uenige i den raske løsningen assistenten hadde å tilby i første omgang, og derfor hadde behov for assistentens oppmerksomhet kort tid etter.

#### **Observasjon 4: I håndvaskkøen (22.Oktober)**

Denne observasjonen inneholder de tre jentene Tonje (5 år), Frida (3 år) og Karen-Marie (5 år).

*Tonje (5 år) sto i kø for å vaske hendene sine før lunsj. Vasken er plassert i et hjørne rett bak døren som tar deg inn på avdelingen. Når denne døren er åpen, skaper det en liten krok bak den åpne døra hvor vasken er. Frida (3 år) gikk baklengs bort til vasken og stilte seg med ryggen til Tonje. Frida stoppet ikke tidsnok og rygget derfor inn i Tonje som allerede sto ved vasken.*

*Rett bak Frida, kom Karen-Marie (5 år) som også skulle vaske seg. Tonje, som først sto i køen, dyttet plutselig til Frida som hadde rygget inn i henne, sånn at Frida falt oppå Karen-Marie. Frida og Karen-Marie, som ble dyttet, begynte å gråte og så med en gang bort på den pedagogiske lederen som sto like ved og vasket et bord. Han gikk rolig mot dem uten å si noe. På dette tidspunktet begynte også Tonje, som hadde dyttet, å gråte og de tre jentenes gråt økte i intensitet. Den pedagogiske lederen så på jentene og ventet. Så brøt Tonje inn og sa «men det ble så dårlig plass». Den pedagogiske lederen svarte med rolig stemme «men trenger du å dytte henne da? For du dytta henne jo på den gode vennen din Karen-Marie, sånn at hun ble lei seg, også ble Frida også lei seg og begynte å gråte. Jeg skjønner jo at du syntes det ble dårlig plass, men jeg vil heller at dere bruker ordene deres». Jentene stilte seg rolig tilbake i køen. Den pedagogiske lederen gikk tilbake til bordene igjen for å vaske dem. Stemningen blant jentene var fortsatt anspent. De så på hverandre i noen sekunder og nølte litt med å stille seg bak hverandre igjen. Jentene virket usikre på hverandre. Den pedagogiske lederen kom så tilbake til vasken igjen og spurte jentene «kan jeg bare komme og få litt vann*

*på papiret mitt?».* Jentene flyttet seg og flyttet samtidig fokuset vekk fra hverandre. Jentene vasket hendene sine i stillhet etter dette og satte seg ved bordet.

Denne situasjonen startet med at Frida rygget inn i Tonje, så hun ble dyttet. Da den pedagogiske lederen entret situasjonen, tolket jeg det dithen at barna trodde han skulle gripe inn i konflikten deres med en gang. Denne tolkningen baserer jeg på måten barna brukte blikkene sine på. Før den pedagogiske lederen ble trukket inn, virket det som om barna ikke hadde noen nevneverdig grad av oppmerksomhet rettet mot andre ting i rommet. Jentene så på hverandre og jeg tolket kroppsspråket deres som om de kommuniserte utelukkende til hverandre at de var sinte og lei seg.

Da den pedagogiske lederen tok del i situasjonen, virket det som om de endret noe av fremtoningen sin, særlig Tonje som hadde dyttet, mistet noe av den sinte fremtoningen sin og så mot ansiktet på den pedagogiske lederen. Jentene som hadde vært engasjerte i blikkene sine mot hverandre, så mot den pedagogiske lederen med det jeg tolker som forventningsfulle blikk.

Måten den pedagogiske lederen brøt inn på, synes jeg var interessant. Den pedagogiske lederen gikk rolig mot barna, stilte seg opp foran jentene og signaliserte med kroppsspråk at han ventet på at *de* skulle initiere kontakten med *han*. Slik jeg tolket kroppsspråket hans i denne situasjonen, bar ikke det preg av noen nedlatenhet overfor barna. Det virket ikke på kroppsspråket hans som at han hadde tenkt å være dømmende overfor barna. Jeg tolket det heller ikke som at han entret situasjonen med en klar og tydelig ide om hvordan situasjonen ville ende. Det virket som at han stilte seg til disposisjon for situasjonen og ønsket å la barna påvirke han og handlingene hans i situasjonen. På den måten fikk barna muligheten til å selv gi uttrykk for sine perspektiv på situasjonen med både den pedagogiske lederen og de andre barna til stede. Jeg tror også det at den pedagogiske lederen stilte seg opp foran jentene og så på dem, gjorde at barna oppfattet situasjonen på en måte der de kunne reflektere over situasjonen. Det så ut til at Tonje begynte denne refleksjonsrunden idet den ansatte ble en del av situasjonen.

Tonje fikk forklart for den pedagogiske lederen og de andre barna at hun synes det var for trangt ved vasken. Etter at Tonje hadde fortalt om sin side av saken, fortalte den pedagogiske lederen om hvordan han opplevde situasjonen. Han bebreidet ikke Tonje for at handlingen hennes var gal, men i stedet gjorde han Tonje oppmerksom på gruppen hun var en del av, ved å vise til at dyttingen gikk ut over vennene hennes. På den måten snakket han heller *sammen* med Tonje *om* situasjonen de befant seg i. Jeg synes det virket som om Tonje selv forsto at dyttingen hennes ikke var en god måte å løse

situasjonen på. Tonje virket basert på kroppsspråk lei seg for å ha dyttet vennene sine. Det virket som om barna anerkjente perspektivet og at de ble påvirket av det den pedagogiske lederen fortalte dem. Det tror jeg er fordi barna ble vist tilliten til å fortelle om hvordan de opplevde situasjonen, og at den pedagogiske lederen, forsøkte å skape et likeverdige samspill med jentene.

Etter at barna hadde pratet med den pedagogiske lederen, stilte de seg tilbake ved vasken igjen. Jeg synes det virket som om jentene var litt usikre på hverandre. Det virket som om de lurte på hva de andre jentene tenkte, og de virket i det hele tatt oppmerksomme på hverandre. Selv om det virket som om barna hadde oppmerksomhet rettet mot hverandre, førte ikke dette til noe mer samspill utenom blikkene de sendte hverandre. Den pedagogiske lederen satte ikke i gang noe barna kunne samles om, og barna ble stående litt hver for seg etter at den pedagogiske lederen hadde pratet med dem. Dette kan være fordi denne hendelsen fant sted da de skulle gjøre seg klare for å spise. Dersom den pedagogiske lederen hadde igangsatt et samspill mellom jentene, ville det muligens forsinket dagsrytmen.

## **Personalets refleksjoner knyttet til observasjonene**

Jeg hadde flere interessante samtaler med personalet i etterkant av noen av uenighetssituasjonene, der jeg fikk stilt spørsmål ved håndteringen deres av uenighetssituasjoner eller for å avklare deler som for meg virket uklare. Jeg vil i dette avsnittet presentere noen av personalet refleksjoner jeg synes er relevante for observasjonene jeg har presentert.

I etterkant av observasjon fire, hadde jeg en samtale med den pedagogiske lederens fremtoning i situasjonen med jentene rundt vasken.

Fra feltnotater 22. Oktober skriver jeg:

«Han sa at han synes det var viktig å ikke komme for hardt inn i situasjoner og heller la barna definere situasjonene. Videre snakket han om å ta et stille minutt eller noen sekunder når man ankommer uenighetssituasjoner. Han sa at han måtte holde seg litt igjen i sånne konfliktsituasjoner, men at det er vanskelig siden man er glad i barna og man skal gjøre en jobb, men at det er en verdi i å la dem finne ut av mest mulig selv».

Gjennom å *ta et stille minutt*, åpnes et rom for barna der de kan tre inn og dele sin side av saken. Den pedagogiske lederen nevnte det at han måtte holde seg litt igjen uten å bryte for mye inn situasjonene. Jeg tolket dette utsagnet som at han aktivt må ta valget om å ikke handle og heller la barna komme til med sine perspektiver, men at det er en vanskelig oppgave å løse. Under samtalen sa han at han er

glad i barna og han vil veldig gjerne gjøre en god jobb og hjelpe dem, men at den beste hjelpen han kan bidra med, er å gi barna plassen til å selv ordne så mye som mulig.

Denne holdningen han beskriver, tolker jeg som at han synes det er en verdi i å ikke være for aktiv i samspill med barna, så barna kan ta aktive roller i samspill med hverandre. Jeg forstår dette som en balansegang mellom å både være aktivt støttende og å samtidig gi barna et handlingsrom.

I en annen samtale med den andre pedagogiske lederen, fikk jeg også høre om en lignende tilnærming til barns konflikter, som tar utgangspunkt i en varsom holdning.

Fra feltnotater 15. Oktober:

Det er noe av det vanskeligste (konflikter), spesielt når du ikke har sett hele situasjonen. Det er litt skummelt å skulle bestemme for mye over leken når jeg ikke har sett hele situasjonen.»

Det kommer altså frem at et sentralt aspekt ved å håndtere uenighetssituasjoner og konflikter for de pedagogiske lederne er å la barna ta aktive roller i samspillene med hverandre, så barna selv kan definere situasjonene.

## Oppsummering av analysen

De empiriske funnene kan oppsummeres i fem kategorier. Jeg vil nå redegjøre for kategoriene jeg, på bakgrunn av analysen, mener har betydning for hvordan barn får erfaringer med hverandres perspektiver i uenighetssituasjoner. De fem kategoriene jeg presenterer, samler trådene fra analysen av observasjonene og samtalene og vil kunne si noe mer generelt om hva som er felles for det analysen viser. Jeg vil ta for meg en og en kategori og forklare hva jeg legger i dem.

- Innsikt i/bevisstgjøring om andres perspektiv
- Tillit
- Gruppestørrelse
- Rom og materiell
- Barnehagens bemanningssituasjon

**Innsikt i/bevisstgjøring om andres perspektiv**

Barna ser ut til å være mer tilbøyelige for å inngå kompromisser og å finne gode løsninger sammen i situasjoner der enten barn eller personale har snakket om perspektivene til de forskjellige deltakerne i situasjonen. Situasjonene der personalet eller barn ikke snakker om perspektivmangfoldet, ser det ut til at barna hegner om egne interesser og er mindre tilbøyelige for å inngå kompromisser.

Virkingen av å snakke om de forskjellige perspektivene som finnes i uenighetssituasjonene, kommer gjerne til syne når barn først forsøker å få gjennomslag for egne perspektiver, for så å høre om andre barns perspektiv. Etter å ha hørt om andre barns perspektiv, forsøker ofte barna å finne løsninger som ivaretar perspektivene til de involverte. Måten barna ivaretar hverandre på kan i noen situasjoner svekke deres egen posisjon i leken, ved at barnet for eksempel har færre leker eller en dårligere rolle i leken. Det ser ut til at barna selv tar initiativ til å utføre disse ivaretagende handlingene, uten at personalet eller andre barn trenger å fremtvinge dem på noen måte for at det skal skje. De ivaretagende handlingene mener jeg ser ut til å være motivert av forståelse for andres perspektiver, bevissthet om hvilken effekt de har på hverandre, og et ønske om å hjelpe og støtte hverandre.

Det ser ut til at lek bryter sammen sjeldnere på grunn av sterke uenigheter etter at barn eller personalet har snakket om de forskjellige perspektivene i situasjonen.

I situasjoner der personale eller barn ikke snakker om perspektivene til barna i uenighetssituasjonene, fører det ofte til at barna tilsynelatende hevder sin egen posisjon i lek eller i andre typer samspill. I noen situasjoner regulerer barna selv konflikten ned, mens i andre situasjoner, ser det ut til at konflikten gjør at leken bryter sammen på grunn av de sterke motsetningsfulle meningene deltakerne har.

### **Tillit**

Tidlig i analysen av det empiriske materialet, fikk jeg en fornemmelse av at «noe» var til stede i situasjonene som gjorde det mulig for barna å kunne gi uttrykk for å være uenige med hverandre, uten at de utviste det jeg tolker som sinne eller fiendtlige handlinger. Jeg observerte situasjoner der barna kunne stå svært nær hverandre, smile og le og samtidig være tydelig uenige om forskjellige ting. Jeg ønsket å formulere hva dette «noe» kunne være, og fant ut at begrepet tillit best beskriver det jeg så i uenighetssituasjonene.

Kategorien tillit handler både om å ha tillit til hverandre, og samtidig å oppleve andres tillit til en selv. Et eksempel på hva jeg legger i tillit, kan belyses gjennom observasjon 1 der Henrik, Marius og Ina diskuterte hvem som skulle få den innerste soveplassen. I situasjonen prøvde barna å bli enige om hvem som skulle sove innerst og fant ut at den eldste skulle sove innerst. Mens barna pratet om dette,

så byttet de samtaleemne flere ganger. Det var her tillit, sånn jeg tolker det, kom til uttrykk. Jeg tolket måten barna responderte på samtalebyttet på, som at de hadde tillit til at personen som byttet tema ikke hadde noen andre bakenforliggende intensjoner om å for eksempel sno seg unna diskusjonen de hadde seg imellom, for å styrke egen posisjon i leken. De tre barna fulgte opp digresjonen, uten at de ga uttrykk for at det var uinteressant eller lignende, for eksempel gjennom flakkende blick eller endring av kroppsspråk på andre måter.

Når barn har det jeg tolker som tillit til hverandre i uenighetssituasjoner, tror jeg det ofte dreier seg om å ha tillit til hverandres intensjoner. Dette kan dreie seg, slik jeg ser det, som at barna stoler på hverandre og har tillit til at de barna de er uenige med, ikke for eksempel lyver for å skåne hverandre, eller ytrer seg på måter som gir dem selv en fordelaktig posisjon i leken. Det kan også se ut som at dersom barna opplever at en samtale- eller lekepartner bryter denne tilliten, så fører det ofte til konflikter der leken bryter sammen. Når barna utviser det jeg tolker som tillit til hverandre, gir det tilsynelatende en trygghet barna imellom. Tilliten mellom barna fører til at de er trygge nok på hverandre, til å kunne gi ærlige uttrykk for hva de selv mener, uten å trenge å tilpasse budskapet i for utstrakt grad for at det skal anerkjennes. Barn i situasjoner med det jeg tolker som høy grad av tillit til å begynne med, forsterker og bygger tilsynelatende ofte videre på hverandres tillitshandlinger. Jeg forstår på den måten tillit som noe sirkulært som forsterkes eller brytes ned av flere handlinger i uenighetssituasjonene.

Tillit er også noe barna får av andre barn eller personalet til å kunne ytre seg om noe. Dette handler om at barna oppfatter at personalet eller andre barn er interesserte i og at de stiller seg åpne for å kunne påvirkes av hverandres ytringer. Dette kan dreie seg om en opplevelse av at andre ønsker å høre om ens perspektiver og at ens egne perspektiver kan være gode bidrag.

### **Gruppestørrelse**

Barn som leker i større lekegrupper, har tilsynelatende mindre bevissthet om hverandres perspektiver. Barna følger oftere lekereglene som en gruppe og later til å i mindre grad være bevisst perspektivene til alle barna som deltar i leken. Jeg tror det oftere oppstår konflikt mellom barna, fordi de i større grad hevder egen rett på for eksempel lekemateriell enn å inngå kompromisser der lekene for eksempel kan fordeles jevnt. Det er derimot verdt å nevne at i leker med mange barn er personalet oftere oppmerksom på situasjonen, og kan derfor støtte barna i uenighetssituasjonene, ettersom personalet i disse situasjonene ikke trenger å ha like mye oppmerksomhet mot andre barn og situasjoner.

### **Rom/materiell**

Uenighetene og konfliktene barna er i, starter ofte fordi flere barn ønsker de samme lekene, eller det samme avgrensede rommet å leke i. Rom og materiell er noe barn kan samles om, og ofte deler de perspektivene sine på hvordan leker skal fordeles og hvordan lekene helst skal tas i bruk. Rom og materiell kan ofte for barna være startpunktet for diskusjoner eller konflikter dem imellom som handler om rettferdighet, om vennskap og relasjoner. Uenighetssituasjoner kan også oppstå på grunn av manglende materiell, for så å bevege seg over til nye temaer å uttrykke seg om.

### **Barnehagens bemanningssituasjon**

Personalet må ofte dele oppmerksomheten sin mellom flere barn i forskjellige rom. Lav bemanning kan derfor føre til at personalet har lite tid å bruke på barnas uenighetssituasjoner, og derfor tyr til raske løsninger og det Bae betegner som trange samspillsmønstre. Lav bemanning kan gjøre at personalet, i situasjoner med få ansatte og mange barn, ikke legger merke til små signaler i barns lek om at barna er i ferd med å starte en konflikt. Når bemanningen er høy, er det større sannsynlighet for at personalet kan komme inn på et tidlig tidspunkt og bevisstgjøre barna om hverandres perspektiver og å støtte dem i å finne gode løsninger.

Personalet trekker frem at det ikke alltid er best at de preger situasjonen i stor grad, og at det er en verdi i å la barna finne ut av mest mulig selv. Dette innebærer å la barna få ta en aktiv rolle i egne uenighetssituasjoner og gi dem erfaringer med å selv ordne opp.

Barns uenighetssituasjoner oppstår i forskjellige situasjoner og med forskjellig antall barn.

Det er særlig uenighetssituasjonene i store barnegrupper som har det største behovet for at personalet tar aktive roller og viser barna hverandres perspektiver. Dette har, som nevnt, sammenheng med at barna i mindre grad har bevissthet om hverandres perspektiver i de store gruppene, fremfor mindre grupper.

## **Diskusjon**

Jeg vil i denne delen av teksten samle trådene fra analysen og diskutere forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis i teksten. Forskningsspørsmålene vil bli besvart i lys av de fem temaene jeg redegjorde for i analysen, Habermas' begreper *strategisk og kommunikativ handling*, Baes' begreper *trange og romslige samspillsmønstre*, samt tidligere forskning jeg presenterte innledningsvis.



Forskningsspørsmålene jeg skal svare på lyder som følger:

*Hvordan kommer barns perspektiver til uttrykk i situasjoner de er uenige med hverandre?*

Og:

*Hvilke vilkår ser ut til å ha betydning for at barn får bevissthet om hverandres perspektiver i uenighetssituasjoner?*

Hva jeg legger i å dele hverandres perspektiv, legger føringer for hvilke svar jeg kan finne på forskningsspørsmålet jeg stiller. At barn deler perspektivene sine med hverandre, forstår jeg på den måten at et barn deler noe de tenker på eller føler med et annet barn. Jeg inkluderer både verbale og non-verbale uttrykk av forskjellig vis i denne delingen barna gjør. Dette innebærer, på den ene siden, situasjoner som er preget av sterke følelsesuttrykk og kanskje fysiske sammenstøt, og på den andre siden, situasjoner hvor barn diskuterer i rolig tempo og er uenige om noe i diskusjonen. Det kan hende at barnas uttrykk for uenighet blir forstått eller forsøkt forstått av andre barn eller personalet og det kan hende uttrykket ikke blir forstått. På den måten er jeg interessert i, det jeg tolker som, barnas intensjon om å dele perspektivet sitt med andre, uavhengig form og mottakelse av andre.

Jeg vil bruke Habermas' begreper når jeg diskuterer det første spørsmålet, ettersom jeg mener begrepene hans kan være nyttige for å tolke meningene i barnas handlinger i situasjonene de er uenige med hverandre. Baes' begreper vil jeg bruke for å svare på spørsmålet om vilkårene for at barn kan dele perspektivene sine med hverandre. Baes begreper belyser mye av det jeg mener å ha sett i materialet, og begrepene hennes kan gi en god ramme for å forstå vilkårene for barns uenigheter.

Jeg vil først ta for meg forskningsspørsmålet om hvordan barnas perspektiver kommer til uttrykk, før jeg beveger meg over til spørsmålet om vilkår.

## *Spørsmål 1: Hvordan barns perspektiver kommer til uttrykk i situasjoner de er uenige*

Barn gir uttrykk for perspektivene sine i uenighetssituasjoner på flere forskjellige måter. Noen situasjoner er preget av sterke følelsesuttrykk og sinne, mens i andre situasjoner er barna avslappet og diskuterer saker som opptar dem. Disse situasjonene kan gi barna forskjellige erfaringer med det å være uenige med hverandre og med forskjellige måter å gi uttrykk for uenighet. Barn i situasjoner som er preget av ro, gir ofte uttrykk for perspektivene sine verbalt og i et rolig tempo, mens barn i situasjoner med høyt tempo, mange barn og høyt konfliktnivå, uttrykker seg oftere non-verbalt og med et høyere tempo. Måten barns perspektiver kommer til syne på, er kontekstuell. På grunn av dette vil

jeg strukturere diskusjonen av det første spørsmålet i to deler der jeg først diskuterer rolige situasjoner der barn er uenige, for så å ta for meg situasjoner som er mer konfliktfylte.

Det er verdt å nevne at barnas uenighetssituasjoner vanskelig kan legges under to klare og definerte kategorier, som jeg har gjort her. Noen ganger kan det hende at barna er i det jeg har betegnet som en uenighetssituasjon, og at situasjonen beveger seg over til en konfliktsituasjon. Det å skulle definere presist når en situasjon er en uenighetssituasjon og når den er en konfliktsituasjon, er umulig, ettersom situasjonene er unike og flyktige. Men dette analytiske skillet mener jeg representerer ulike muligheter og måter barn kan gi uttrykk for perspektivene sine på. Skillet gjør det mulig og mer oversiktlig å skulle beskrive de ulike måtene barna gir uttrykk for perspektivene sine på.

## Uenighetssituasjoner

Som jeg har skrevet om under temaet *innsikt i/bevisstgjøring om andres perspektiv* og under temaet *tillit*, er det mer sannsynlig at barn deler perspektivene sine med hverandre, når de er i situasjoner med mye tillit. Dette handler, slik jeg ser det, om at barn har tillit til at samtalepartnerens intensjoner stemmer overens med det de sier, og at barna reproducerer denne tilliten seg imellom gjennom ulike handlinger.

I situasjoner med det jeg betegner som høy grad av tillit, kan barn gi uttrykk for å tilsynelatende være interesserte i å høre om hverandres perspektiver. Dette baserer jeg på at barna stiller hverandre oppfølgings spørsmål og at de non-verbalt signaliserer at de lytter ved å for eksempel nikke eller se på hverandre. Disse handlingene tror jeg barn gjør for å tilsynelatende forstå hverandre bedre, og for å vise hverandre at de ønsker å forstå. Denne metakommunikasjonen hvor barna tilsynelatende viser at de aktivt lytter og er interesserte, mener jeg bidrar til å opprettholde denne kommunikative formen på samtalen, som gjør deling av perspektiv mulig.

Jeg mener at denne tilnærmingen, der barn gir uttrykk for å tilsynelatende være reelt interesserte i hverandres perspektiv, kan ses i lys av Habermas' begrep kommunikativ handling (Habermas, 1984). Habermas' kommunikative handlingsbegrep går, som tidligere nevnt, ut på at partene går inn i en dialog med et ønske om å bli forstått, vist tillit av andre og at argumentene og utsagnene en har, blir tatt på alvor (Habermas, 1984, s. 285-286). I det empiriske materialet har jeg tolket flere situasjoner dithen at barn er reelt interesserte i å lære om hverandres perspektiver på saker de er uenige med hverandre i, og at barna gjør konkrete handlinger for å opprettholde denne formen på samspillet.

Dette kan fortelle noe om at barn har en vilje til å inngå kompromisser, vurdere andre barns utsagn, så de kan gi hverandre gode svar. Jeg tror at i situasjoner der barn tilsynelatende deler de ærlige perspektivene sine med hverandre, selv om de er uenige, så styrker de tilliten de har til hverandre.

Barn kan ta del i kommunikative samspill, ikke tilsynelatende for å strategisk ganne egen posisjon, men for å lære om hva andre barn mener om forskjellige saker.

Ifølge Ree (2020) blir barn mer åpne, utadvendte og deler mer, når de har tillit til hverandre. Jeg synes det virket som om barna i situasjonene med det jeg har tolket som tillit, tilsynelatende i større grad ytret seg på måter som ikke alle i gruppen var enige i, eller som de selv virket usikre på. Dette betyr i så fall at situasjoner preget av tillit kan gi barn større mulighet til å utforske ideer i fellesskap med hverandre, uten å trenge å tilpasse ideene for å bli anerkjent. At barn kan utforske ideer, selv om de ikke er helt gjennomtenkte eller korrekte, kan ses i lys av det kommunikative handlingsbegrepet. Siden barn tilsynelatende i slike kommunikative fellesskap oppriktig ønsker å forstå hverandres meninger, kan derfor barna utforske disse ideene uten å trenge å tilpasse dem, for å passe inn eller lignende. Det ser ut til å være en trygghet i disse relasjonene til at en ikke møter noen negative reaksjoner på utsagn andre barn ikke er enige i. Dette kan derfor ha direkte følger for hvordan barn gir uttrykk for perspektivene sine i situasjoner de er uenige med hverandre.

Når barn deler perspektivene sine med hverandre i de rolige uenighetssituasjonene, er situasjonene preget av dialog og videreføring av hverandres perspektiver. Dette kommer gjerne til uttrykk ved at et barn deler en mening om noe, og at et annet barn svarer, ved å fortelle om hva de er uenig i ved utsagnet. Dette kan ses i sammenheng med noe av det Ree (2020) skriver om i sin avhandling, der hun skriver at barna i studien var opptatt av å støtte, hjelpe og inkludere hverandre i lek (Ree, 2020, s. 94). Noe av det jeg observerte i dette prosjektet, var at i situasjoner der barna diskuterte med hverandre, så det ut til at de ga hverandre tid til å uttrykke hverandres perspektiver og til å videreføre og fortelle hverandre hva de selv mente om saken. Dette gjorde at disse uenighetssituasjonene var preget av dialog, der barna, slik jeg tolket kommunikasjonen deres, tok hverandres perspektiver på alvor. I disse situasjonene støttet tilsynelatende barna hverandre i å dele perspektivene sine, som både er i tråd med begrepet kommunikativ handling og med funnene i Ree sin avhandling (Ree, 2020).

De dialogpregede og rolige uenighetssituasjonene foregikk ofte i mindre grupper med barn, noe som kan si noe om betydningen av å legge til rette for at barn har tid til å lytte og videreføre deltakernes perspektiver. De rolige uenighetssituasjonene var også preget av at barna ga uttrykk for perspektivene sine verbalt. Det er verdt å presisere at barna i dette prosjektet var mellom tre og seks år med god verbalspråklig kompetanse, og det kan tenkes at situasjonen ville vært en annen med yngre barn. Selv om barna ga uttrykk for perspektivene sine verbalt, så det også ut til at barnas non-verbale kommunikasjon også ble gjensidig anerkjent i disse situasjonene. Dette kunne komme til uttrykk ved at barna ga hverandre tid til å tenke, dersom et barn vendte kroppen sin unna og så ut i luften. I situasjonene der barna signaliserte at de ønsket tid til å vurdere et utsagn, anerkjente som regel barna

dette ved å enten være stille og selv se ut i luften eller ved å sende rolig og avventende blick mot personen som tenkte. Denne typen handling barn kan gjøre i slike situasjoner, kan bidra til at formen på det kommunikative samspillet opprettholdes (Habermas, 1984). At barn gjør disse opprettholdende handlingene kan både signalisere et ønske til andre barn om en samtale der det er greit å ta seg tid, samtidig som selve handlingen i øyeblikket bidrar til denne samspillsformen. Disse handlingene kan gjøre at andre barn også bidrar med egne handlinger som viderefører den dialogpregede og kommunikative situasjonen. Handlingene kan ses i lys av sirkulære tillitshandlinger jeg har skrevet om tidligere, der ett barns tillitshandling, ofte fører til at et annet barn også gir bidrar med en lignende handling. Dette kan si noe om barns måter å forsterke og videreføre en gitt form på et samspill med hverandre gjennom flere handlinger.

## **Konfliktsituasjoner**

Situasjoner jeg har betegnet som konfliktsituasjoner, tolker jeg på den måten at de også er mindre preget av tillit Dette står i kontrast til de roligere uenighetssituasjonene, der barna ga uttrykk for å være gjensidig tillitsfulle og der de ulike handlingene barna gjorde, opprettholdt denne tilliten. I situasjoner jeg har tolket som lite tillitsfulle, mener jeg er barna i større grad handler i tråd med Habermas' begrep *strategisk handling* (Habermas, 1984, s. 285). Strategisk handling har et mer målorientert preg der partene bruker hverandre for å nå bestemte mål eller for å beskytte egne interesser. På den måten er det ikke det samme intersubjektive samspillet som i de tillitsfulle relasjonene, og barna ser ut til å tilpasse kommunikasjonen i større utstrekning for å passe bedre inn. Strategisk handling har jeg tolket som mer fremtredende i de store lekegruppene. Jeg tror det kan komme av at barna ikke får den samme forståelsen av de andre barnas perspektiver, ettersom det er for mange forskjellige perspektiver i en stor lekegruppe til at en kan få en fullstendig forståelse av dem.

I situasjonene jeg har betegnet som konflikt, med fysiske sammenstøt og sterke følelsesuttrykk, oppfattet jeg at barna ga uttrykk for perspektivene sine på andre måter, enn i de rolige situasjonene. Konfliktsituasjonene bar, i motsetning til de milde uenighetssituasjonene, i større grad preg av enkeltytringer, fremfor dialog. Enkeltytringene kunne for eksempel være "gi meg den leken" eller lignende. Dette førte sjeldent til at barna videreførte hverandres ytringer. At barna ikke fulgte opp hverandres ytringer, kan ses i lys av at situasjonene var mindre preget av det kommunikative handlingsperspektivet, der barna kanskje ville vist interesse for hverandres perspektiver ved å stille hverandre oppfølgingsspørsmål. At barna snakket mindre sammen og delte mindre med hverandre i konfliktsituasjonene, tror jeg også førte til at barna i større grad uttrykte seg gjennom skjulte maktstrategier. Jeg er ikke her interessert i å vurdere det enkelte barns intensjoner, men heller å

forsøke å forstå samspill mellom barn ut fra generelle teoretiske perspektiv på menneskelig kommunikasjon.

men ved å benytte teoretiske begreper, som skjulte maktstrategier, gjør det det mulig å forsøke å forstå på et mer generelt nivå å forstå situasjonen ut ifra menneskelig kommunikasjon.

Pettersvold (2015) skriver om barns skjulte maktstrategier i voksen-barn-relasjoner. Selv om Pettersvold skriver om voksen-barn-relasjoner, mener jeg det hun også kan være relevant for å forstå konflikt og motstand mellom barn. Hun skriver følgende om disse strategiene barna tar i bruk:

”... barn har andre interesser enn voksne er det ikke opplagt at det er anledning til å gi uttrykk for denne motstanden, eller at de kan regne med å bli lyttet til. På bakgrunn av disse erfaringene anvender noen barn skjulte strategier for å unngå å innordne seg regler og beslutninger de ikke finner legitime” (Pettersvold, 2015, s. 75).

I det empiriske materialet har jeg observert at barn i enkelte situasjoner tilsynelatende gir uttrykk for perspektivene sine skjult fra hverandre, i likhet med det Pettersvold (2015) skriver om i voksen-barn-samspill. I voksen-barn-samspillene, er det den asymmetriske makten som hindrer barna fra å gi uttrykk for motstand direkte med personalet. Slik jeg forstår barnas uttrykk for skjulte maktstrategier i barn-barn-samspill, så dreier det seg også om makt. Makt er også et sentralt begrep i strategisk handling, og er ifølge Habermas noe som forhindrer samspillet fra å være kommunikativt (Habermas, 1984, s. 285).

Makten i disse samspillene kan komme til uttrykk ved at noen barn har fordelaktige posisjoner i lek som gjør at de tilsynelatende kan definere lekeregler på vegne av flere barn. Dersom noen barn mener noen lekeregler er illegitime, gir de gjerne uttrykk for motstand mot det de mener er illegitimt. I situasjoner der de barna som er uenige, ikke har en rolle som tilsier at de kan bestemme over regler, så tyr de iblant til skjulte strategier for å ytre seg. Eksempler på dette kan være når barn unngår de etablerte lekereglene, tar i bruk egne regler og barna forlater tidvis leken. Å for eksempel forlate leken kan forstås som et uttrykk for barns perspektiver på at de er misfornøyde med leken og viser dette ved å gå. Barn kan også signalisere denne motstanden til barn som, for meg, ser ut til å være i lignende roller i leken. I flere situasjoner, finner disse barna sammen og starter en egen lek.

Uenighetssituasjoner mellom barn kan være komplekse situasjoner, der flere barn i fellesskap påvirker og påvirkes av hverandres handlinger. At barn gir uttrykk for perspektivene sine i fellesskap som inneholder flere perspektiver, gjør det nærliggende å trekke inn begrepet medvirkning. At barn er en del av fellesskap der andre barn har perspektiver som av og til går på akkord med egne, kan i materialet se ut til å påvirke måten barna gir uttrykk for at de er uenige om noe. Det er flere tilfeller av barn som

gir uttrykk for å hevde for eksempel egen posisjon i lek. I materialet kommer dette, sånn jeg har tolket det, til uttrykk i situasjoner der barna for eksempel dytter hverandre for å få plassen som trengs til å leke sin egen lek. Dette har jeg tolket som en måte barn kan gi uttrykk for å få sitt individuelle perspektiv fremmet. I situasjoner som denne, mener jeg makt også er et sentralt tema (Habermas, 1984). I situasjoner der barns individuelle posisjoner hevdes på denne måten, legger det premisene for samspill preget av strategisk handling, der barn med den mest fordelaktige posisjonen gjerne vinner.

Johansson et.al (2016) skriver at barna i deres studie hevdet individuelle rettigheter oftere enn fellesskapsorienterte rettigheter. I artikkelen skriver de at hevdelse av egne rettigheter er tett forbundet barns integritet. Dette trekker de frem som en mulig årsaksforklaring på hvor utbredt barnas individuelle rettigheter var i materialet (Johansson, et al, 2016, s. 221).

Det er forskjeller i uenighetssituasjonene jeg mener avgjør hvordan barna gir uttrykk for disse meningene. I materialet later det ofte til at hvilken form barnas uttrykk tar, er avhengig av om barna har blitt forsøkt vist hverandres perspektiver av andre barn eller av personalet. I én situasjon kan det hende at barna dytter hverandre for å få gulvplassen som trengs til å leke. Dette anser jeg som en hevdelse av egen rett på plassen til å leke leken sin. I en annen situasjon kan det hende barna heller samarbeider om å rydde plass, sånn at de begge får lekt, fordi, de slik jeg tolker det, har større forståelse for hvordan den andre har det, og derfor forsøker å hjelpe hverandre. Dette er i tråd med noe av det Ree (2020) fant i forbindelse med det hun omtaler som *aksept for ulikhet*. Ree skriver om at barn og personale setter egne behov til side for å gi hverandre rom til å medvirke på sine måter (Ree, 2020, s. 98). På den måten er det en kompleksitet og kontekstuell dimensjon til når og hvordan barn gir uttrykk for perspektivene sine. Som en følge av dette, mener jeg å se at barn både er fellesskapsorientert og individorientert, men at det kommer an på om de er forsøkt bevisstgjort hverandres perspektiv, enten av personalet eller av andre barn.

Jeg vil konkludere på spørsmålet om hvordan barn gir uttrykk for meningene sine i situasjoner de er uenige med hverandre, ved å si at dersom barn får høre om hverandres perspektiver, er muligheten til stede for at de selv initierer og opprettholder samspill som kan karakteriseres som kommunikative (Habermas, 1984). Barn støtter hverandre og gir hverandre mulighet til å kunne uttrykke seg og det ser ut til at barna deler mer med hverandre i kommunikative samspill med mye tillit. I situasjoner der barn har lite innsikt i hverandres perspektiver, er barn gjerne mer strategiske og hegner i større grad om egne interesser. Dette fører oss dermed videre til spørsmål 2 for å undersøke hvilke vilkår jeg mener er sentrale for å realisere en praksis der barnas perspektiver gjøres synlige.

## Spørsmål 2: *Vilkår som kan ha betydning for at barn får bevissthet om hverandres perspektiv*

Det andre forskningsspørsmålet som dreier seg om vilkårene som kan ha betydning for at barn kan dele perspektivene sine med hverandre, kan forstås som en videreføring av det første spørsmålet, om hvordan barn gir uttrykk for å være uenig med hverandre. Når jeg stiller spørsmål om vilkår, sikter jeg til hvilke forutsetninger som må være til stede for at barn kan få erfaringer med å dele perspektivene sine med hverandre i uenighetssituasjoner. Vilkårene dreier seg både om personalets måter å opptre i situasjonene, så vel rammevilkår som bemanning, rom og materiell som legger forutsetningene for personalets måter å handle på, samt for måten barna er uenige med hverandre. Jeg vil først ta for meg personalets tilstedeværelse og involvering som vilkår, før jeg beveger meg over til rammevilkår.

Rollen personalet spiller i å legge til rette for barnas uttrykk, tolker jeg som et sentralt vilkår. Jeg har tolket personalets praksis dithen at de stort sett var fellesskapsorientert og interesserte i å trekke frem flere perspektiver. Personalet stilte barna ofte spørsmål om hvordan de selv tolket situasjonen, og jeg observerte i de fleste situasjoner at personale tilpasset seg barna og at de tilsynelatende viste interesse for barnas perspektiv. Dette er i tråd med noe av det Bae (2012) skriver om i artikkelen hvor hun tar opp begrepet *romslige samspillsmønstre*. Bae skriver at i et romslig samspillsmønster, åpnes det opp for at det kan være flere svar på samme situasjon (Bae, 2012, s. 62). Dersom personalet anvender et romslig mønster i samspill med barn, kan det åpne for at barn ser flere muligheter til å handle, fordi de har blitt bevisst hverandre.

Dette ser jeg igjen i materialet, når barna finner nye måter å ordne opp i uenighetssituasjonene sine på, fordi de har av personalet eller andre barn fått høre om hverandres perspektiver. Slik jeg ser det, er det for personalet en god inngang for å legge til rette for at barns perspektiver gjøres synlig, å anvende et romslig samspillsmønster. Personale jeg observerte og snakket med, anvendte ofte et romslig samspillsmønster, der de viste barna hverandres perspektiv.

Dette er noe av det samme som Johansson et al (2016) sine funn, der de også hevdet at personalet var opptatt av å trekke frem perspektivmangfoldet i barnegruppen. I samtalene jeg hadde med personalet kom det frem at de selv var opptatt av å trekke frem perspektivene til de forskjellige barna. Dette kunne dreie seg om å synliggjøre perspektivene til de barna som ikke selv tok så mye plass i barn-barn-samspillene. Den ene pedagogiske lederen fortalte at hun synes det var viktig at alle barna i en lekegruppe var fornøyde med lekereglene, og at hun derfor forsøkte å støtte barna i å finne lekeregler som resonerte med hele lekegruppen. Dette er, slik jeg ser det, et uttrykk for at personalet var opptatt av fellesskapet og forsøkte å være fellesskapsorienterte, ved å støtte barn til å påvirke hverandre og gjøre seg synlige i gruppen. Den pedagogiske lederen tok aktivt del i uenighetene barna hadde og

diskuterte frem bedre lekeregler for de barna som ikke selv fikk gjennomslag for sine perspektiv. Jeg mener også at denne tilnærmingen er i tråd med et romslig samspillsmønster, i den forstand at den pedagogiske lederen engasjerte seg i å forsøke å forstå hva barna var opptatte av og hva leken eller uenigheten dreide seg om, for så å støtte barna der de hadde behov for det. Bae skriver om personalets aktive tilstedeværelse og årvåkenhet overfor hva barn kommuniserer (Bae, 2012, s. 61). Personale i situasjoner der de støttet opp under og forsøkte å forstå barna, opptrådte på denne måten. Hadde den pedagogiske lederen heller anvendt et trangere samspillsmønster, ville hun ikke lyttet til barna og tilpasset støtten i den grad hun gjorde.

I barn-barn-uenighetssituasjonene, har jeg tolket det dithen at barn, er mer åpne for å dele perspektivene sine, selv om perspektivene og meningene ikke nødvendigvis er "riktige". At barn deler perspektivene sine hyppigere i disse situasjonene, gjør at de kan være i stand til å utforske slike ideer i fellesskap med hverandre. Jeg ser noe av det samme i Baes beskrivelse av det romslige samspillsmønsteret. Bae skriver at oppmerksomheten ikke er rettet mot "riktige" svar, men at det er greit å stille spørsmål om ting man er usikker på og at atmosfæren i samspillet er preget av en utforskende tilnærming (Bae, 2012, s. 62). Dette gjør at situasjonene ofte tar mer formen av å være en dialog, der en kan stille spørsmål ved saker en er usikker på.

Personale kan anerkjenne barns uttrykk for perspektiv og oppmuntre barn ved å vise dem tilliten til at de er interessert i å høre om perspektivene deres. En anerkjennende og lyttende tilnærming som denne, mener jeg tydelig kommer frem i personalets refleksjoner om å ikke ta over uenighetssituasjonene og la barna komme til for å dele perspektivene sine med hverandre. Gjennom tilnærmingen personalet omtaler, får barna muligheten til å ytre seg, samtidig som personalet kan trekke frem perspektivene til de barna som kanskje ellers ville vært stille av ulike grunner. Dette kan, slik jeg ser det, være en måte personalet kan motarbeide skjevheter i hvem som har mulighet til å ytre seg, og hvem som ikke har de samme mulighetene. Dette kan ses i lys av problematikken Giæver (2020) omtaler om at barn som mestrer språksjangrene, gir uttrykk for sine perspektiver i større grad enn de barna som ikke mestrer det på samme måte. Personalet kan derfor med en tilnærming som en lyttende ansatt, trekke frem perspektivene som er i fellesskapet og vise barn at det kan være flere gyldige svar på samme situasjon.

Gjennom det romslige samspillsmønsteret, viser personalet interesse for det barn kommuniserer, selv om de for eksempel er sinte og i fysiske sammenstøt med hverandre. Slik jeg ser det, så er det romslige samspillsmønsteret sammenfallende med et syn på konflikt som en legitim måte å uttrykke seg på, ettersom personalet viser interesse og forsøker å forstå hva barn mener. Betydningen av at barn gis mulighet til å uttrykke seg, selv om det innebærer lite harmonisk kommunikasjon, har Pettersvold



trukket frem i sin avhandling (Pettersvold, 2015, s. 115). Pettersvold skriver om hvordan barns medvirkning kan realiseres i større grad, dersom personalet anerkjenner barns motstand og konflikt som reelle måter å gi uttrykk for perspektivene sine på. Dette mener jeg kommer tydelig frem i materialet, som for eksempel når barn eller personale opptrer anerkjennende overfor hverandre, noe som fører til en sirkulær tillit som gjør at barna fortsetter å gi uttrykk for meningene sine. Handlingene som bidrar til den sirkulære tilliten, kan komme fra barna selv, og de kan komme fra personalet.

I materialet så jeg både tilfeller av at personale definerte uenighetssituasjoner på vegne av barn ved å fortelle barna at de ikke måtte slå hverandre, som er en tilnærming der personalet ikke forsøker å forstå hvorfor barna slo og hva de forsøkte å uttrykke i situasjonen. Personalet forteller på den måten barn hva de skal gjøre, uten å egentlig sette seg inn i situasjonen. Denne måten for personale å håndtere konflikt på, er, slik jeg tolker det, en forenkling av komplekse situasjoner. Dette kan forstås i lys av perspektivet Togsverd og Ørskov trakk frem hvor konflikt forstås ut ifra lineære årsaksforklaringer (Togsverd og Ørskov, 2011). Ifølge deres studie var det lineære konfliktperspektivet dominerende blant personalet i barnehagen de undersøkte. I mine undersøkelser av personalets tilnærminger til konflikt, så jeg at i de situasjonene der personalet handlet i tråd med lineære konfliktperspektivet, så måtte de ofte returnere til situasjonen igjen, for så å håndtere situasjonen på en annen måte. På grunn av dette endte personalet gjerne opp med å undersøke uenighetssituasjonen på en mer helhetlig måte uansett. Dette var spesielt tydelig i situasjonen med Heidi og Ruben som kranglet i gangen, hvor assistenten først definerte hvem som skapte problemet, som er i tråd med den lineære måten å forstå konflikt på. Dersom en forstår hvem som gjorde den «gale» handlingen, så kjenner en til hvorfor konflikten oppsto og ved å instruere barna om å ikke handle på den måten, så er det ingen konflikt. Denne måten å håndtere situasjonen på, fungerer derimot ikke så godt. Assistenten ble igjen hentet av barna for å håndtere situasjonen. I den andre sekvensen, stilte derimot assistenten barna spørsmål om hva situasjonen gikk ut på, og tok i bruk et romslig samspillsmønster for å forstå perspektivene til barna (Bae, 2012). På denne måten fikk barna muligheten til å virke inn på hvordan de skulle løse situasjonen og barna fikk delt sine egne perspektiver med hverandre.

Situasjoner som denne er gode eksempler på hvordan personalets syn på konflikt, legger vilkårene til rette for eller gjør det umulig for barna å dele perspektivene sine. Som Ree skriver, kan en tilnærming preget av kontrollerende kommunikasjon og monolog, hindre barnas muligheter til å medvirke (Ree, 2020, s. 110). Jeg forstår også barns muligheter til å medvirke i eget barnefellesskap som i stor grad hengiven til personalets samspillsmønster (Bae, 2012). I situasjoner der personalet blir trukket inn i uenighetssituasjoner, vil situasjonen ofte allerede være konfliktfylt. Dersom personale, i disse situasjonene, har en monologpreget og trang tilnærming, får barna sjeldent høre om hverandres perspektiver, og barns muligheter til å påvirke og å bli påvirket av hverandres perspektiv ser ut til å

innskrenkes. Barna får dermed kun høre om personalets perspektiv på konflikten, noe som ikke nødvendigvis alltid stemmer overens med barnas forståelse av situasjonen.

Det kan også se ut til å være paradoksalt at personalet i et forsøk på å håndtere konflikten raskt, gjerne fører til at barns konflikter tar mer tid, enn om personalet hadde anvendt et mer romslig samspillsmønster til å begynne med (Bae, 2012). I materialet kommer det frem at i situasjoner med raske svar som «ikke slå hverandre», så fortsetter barna gjerne samme atferd etter personalets innblanding. Det ser ut til å være et mønster i situasjoner der personalet anvender et trangt samspillsmønster. I situasjoner med lav bemanning, ser det ut til at personalet oftere bruker et trangt samspillsmønster, og et syn på konflikt som lineære årsaksforklaringer (Bae, 2012, Togsverd og Ørskov, 2011).

I situasjoner der personalet har lite tid og opptrer i tråd med det lineære konfliktperspektivet, ser det ut til at barn ofte gir uttrykk for motstand mot personalet ved å ikke gjøre som de får beskjed om. Jeg tolker barns handlinger og kroppsspråk som at grunnen til at de ikke gjør som de får beskjed av personalet, kan være at de ikke finner personalets bidrag legitime, på samme måte som Pettersvold beskriver barns skjulte maktstrategier mot personale i sin avhandling (Pettersvold, 2015). Det kan tenkes at det har sammenheng med at barnas forståelse av konflikten de selv er en del av, ikke kan forenkles og reduseres til lineære årsaksforklaringer. Situasjonene består av komplekse følelser, flere gyldige perspektiver, og situasjonen kan ikke reduseres til kun en enkelt "gal" handling.

Det kan ta tid å sette seg ned sammen med barn og være aktivt til stede i situasjonene med dem. Det tar tid å starte dialoger der barn har tiden til å formulere de tankene og følelsene de har, for så å svare på dem. Spesielt i situasjoner der personale må dele oppmerksomheten sin på mange barn, så har de ikke alltid tiden som trengs, og som et resultat av det, tyr personalet ofte til trangere samspillsmønstre.

Det ser også ut til at personalet ofte har mindre tid til uenighetssituasjonene når barn leker i mange små lekegrupper, fremfor få og store. Dette tror jeg er fordi personalet ikke trenger å dele oppmerksomheten sin på mange små lekegrupper, så personalet kan derfor bruke tiden sin på de få, men store gruppene med barn. Dette gjør at barn i de store lekegrupper oftere støttes i å forstå hverandres perspektiv, dersom det viser seg å være en utfordring i leken de leker.

En annen forklaring på hvorfor personalet tar del i uenighetssituasjonene med mange barn, er at det er flere konflikter i de store lekegruppene, og dermed er det oftere et behov for personalets støtte. Det er også lettere å få med seg at det foregår en konflikt i en stor lekegruppe, fremfor i små, på grunn av lydnivået og at det er flere barn som gir uttrykk for misnøye. Jeg har observert flere situasjoner med mange lekere, der personalet aktivt følger med på leken fra avstand og bryter inn dersom de ser at noen barn for eksempel blir tildelt mindreverdige roller i lek. Jeg har tolket personalets handlinger

dithen at de er kompetente i å forsøke å forstå barns perspektiver og snakke om perspektivene deres, men som sagt, er det først når personale har tid og rammevilkår som ligger til rette for at de kan ta seg god tid til situasjonene.

Rom og materiell ser også ut til å spille en viktig rolle som vilkår for barns uenigheter. Ofte starter konflikter og uenigheter ved at det er mangel på lekemateriell eller plass til å leke. Ettersom dette i flere tilfeller er startpunktet for barnas uenigheter og konflikter, kan derfor mangel på materiell føre til flere situasjoner der barna må inngå kompromisser og situasjoner hvor barn deler perspektiv med hverandre. Materiellmangel utspiller seg også annerledes ut ifra kombinasjonen av de andre vilkårene jeg har presentert. I situasjoner der to barn er uenige om noen leker, finner de oftere ut av situasjonen på egen hånd, i motsetning til i de store lekegruppene, hvor kanskje også personalet blander seg inn. Om for eksempel personale har snakket med barna om at det er lurt å dele på lekene, så gjør barna ofte dette.

## Avslutning

Gjennom dette prosjektet har jeg undersøkt et tema som jeg ikke kunne så mye om fra før. Det har vært spennende å kunne gjøre et så omfattende dypdykk som dette i temaet barns motstand og konflikt. Jeg leste litteratur som handlet om temaet, og fant etter hvert ut at det var skrevet lite om barns motstand mot hverandre. Det at jeg fant noe jeg oppfattet som underutforsket i litteraturen har vært en motivasjon igjennom hele prosessen. Denne motivasjonen har bidratt til at jeg fant en mening med både feltarbeidet og det omstendelige etterarbeidet med å analysere og å skrive.

Det ble spesielt tydelig for meg, at jeg som tekstprodusent og tolker av materialet, ikke kun viderefremmer det som skjer i feltet. Gjennom hele prosessen har jeg tatt valg som har formet retningen på prosjektet. Gjennom denne prosessen har jeg oppfattet hvor mye det er av *meg* i oppgaven. Denne åpenbaringen av hvor mye *jeg* har preget prosjektet gjennom valg og måter å tolke på, har gjort at jeg har forsøkt å gå grundig igjennom hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt og hvordan det har påvirket prosjektet videre. Å kunne formulere dette i ord, har også gjort disse valgene klarere for meg selv, og forhåpentligvis for leseren av denne teksten. Det å kunne skrive ut refleksjonene mine, har også ført til en oversiktighet over prosjektet, og jeg har gjennom skriveprosessen, forstått mer og mer av prosjektet. Gjennom å skrive har jeg på den måten klart å finne frem til resonnementer og måter å forstå materialet på, som jeg ellers ikke ville vært i stand til å forstå på samme måte.

Det er utfordrende å undersøke mellommenneskelige prosesser og forsøke å ha både en nærhet og den nødvendige avstanden som skal til for å holde undersøkelsene på et vitenskapelig nivå. Barna i

barnehagen jeg utførte feltarbeidet i, fortalte meg ikke når de var uenige med hverandre og når de var i konflikt. Jeg måtte selv tolke hva som skjedde ut ifra signaler som barna sendte ut og jeg har til tider lurt på om jeg tredd abstrakte konstruksjoner av konflikt og lignende over hodene på barna. Spørsmål som «var dette en konflikt, eller ønsket jeg bare å finne en?», gjorde seg synlig både under feltarbeidet og i analysen av materialet. Gjennom hele prosessen har jeg også blitt veldig bevisst hvor nødvendig det er for forskeren i kvalitative studier å ha en ydmykhet i møte med materialet. Det er forskeren som er ute i feltet og som skal frembringe ny kunnskap. Det er med bakgrunn i det viktig at forskeren skaper en tillit til at der ens tolkninger fremstår som gode. Jeg har forsøkt etter beste evne å oppnå denne tilliten, så langt det lar seg gjøre.

Når det gjelder hvordan dette prosjektet kan påvirke forskningsfeltet, har jeg ved at jeg har vist til hva andre studier har funnet ut, plassere dette prosjektet i feltet. Jeg har vist til hva jeg har funnet i materialet og hvordan deler av materialet skiller seg fra tidligere funn og andre deler av materialet som bekrefter tidligere funn. Dette har for eksempel gått ut på at personalet viste seg å i stor grad være fellesskapsorientert og at barna også var det, dersom vilkårene lå til rette. For barna i dette prosjektet, så det ut til at dersom personalet la til rette for at det var greit å dele egne tanker og følelser og ved å støtte barna i å forstå hverandre, så støttet også barna hverandre i å dele perspektiver.

Jeg håper at jeg gjennom denne studien har lyktes i å vise til kompleksiteten i barns uenighet med hverandre og til vilkår som gjør uenighetssituasjonene mulig. Det er også verdt å nevne at jeg kun undersøkte én barnehage og derfor er ikke resultatene nødvendigvis representative for alle barnehager i Norge. De forskjellige studiene jeg har referert til, har forskjellige funn, noe som kan tyde på at det er forskjeller i hvordan arbeidet med barns motstand praktiseres i de forskjellige barnehagene. Jeg håper jeg har lyktes i å vise til hvordan barns uenigheter *kan* utspille seg. Jeg har tro på at det er flere innen barnehagefeltet som kan kjenne seg igjen i, om ikke i alt, så i hvert fall i deler av funnene jeg har presentert. Jeg håper noen finner det jeg har skrevet som nyttige måter å se på barns uenigheter og konflikter.

## Referanser

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Studentlitteratur.

Bae, B. Eide, B, J. Winger, N. Kristoffersen, A, E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.

Bae, B. (2012) Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International journal of early childhood*. 44 (1). 53-69.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog (3 utg.)*. Hans Reitzel forlag.

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. November 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of critical psychology 1947-1952*. Springer, New York, NY.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.

Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39 (1). 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>.

Gulløv, E. & Højlund (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik I etnografisk børneforskning*. Gyldendal

Grindheim, L, T. (2014). 'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 15 (4). 308-318.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.308>

Giæver, K. (2020) Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 104 (4). 429-440. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-09>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.

Haugvik, M., Johns, U, T. (2006). The significance of shared focus in time-limited psychotherapy with children: A qualitative study of psychotherapy with children experiencing difficult family situations. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*.

Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Purolija, A. M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*. 48. 209-224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Koch, A, B. (2012). *Idealet om det glade og afstemte barn: Pædagogers blik for trivsel i børnehaven*. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.416>

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.

- Madsen, U. A. (2003). *Pedagogisk etnografi: forskning i det pedagogiske praksisfelt*. Klim.
- Mørch, W, T., (2011) Kognitiv atferdsterapi for barn med atferdsvansker. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 48. 40-45. <https://dua.uit.no/wp-content/uploads/2012/09/M%C3%B8rc-2011-Kognitiv-atferdsterapi-for-barn-med-atferdsvansker.pdf>
- 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
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen W, Skipstein A, Gustavson K. Prosjektledere: Major E og Aarø LE. (2012). *Foreldrekonflikt, samlivsbrudd og meklingsprosedyrer: Konsekvenser for barn og unge* (Rapport 2, Folkehelseinstituttet) <https://www.fhi.no/publ/2012/foreldrekonflikt-samlivsbrudd-og-me/>
- Nilsen, R. D. (2000) Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen. Trondheim: Doktorgradsavhandling, NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, Norsk Senter for barneforskning
- Nordin-Hultmann, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskap*. Pedagogisk forum
- Ogden, T. (2015) Elever med problematferd. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*. [https://www.researchgate.net/publication/304141407\\_Elever\\_med\\_problematferd/link/5767d8f208aeb4b9980afeba/download](https://www.researchgate.net/publication/304141407_Elever_med_problematferd/link/5767d8f208aeb4b9980afeba/download).
- Pettersvold, M. (2015). Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene (Doktoravhandling). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer. <http://hdl.handle.net/11250/275517>
- Pelto, P. J. (2013). *Applied Ethnography. Guidelines for field research*. Left Coast Press.
- Postholm, M., B (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget (2. Utg).
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Stavanger. <https://doi.org/10.31265/usps.63>
- Szulevicz, T (2020). Deltagerobservasjon i S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative Metoder: En Grundbog* (3. Utg., s. 97-115). København: Hans Reitzels Forlag
- Grunnloven. (2020). *Kongeriket Norges Grunnlov. LOV-1814-05-17*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehagen (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- Seland, M. (2017). Barns motstand i et demokratiperspektiv. I M Øksnes & M. Samuelsson. *Motstand*. (s. 92-109). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Tobin, J. (2005). Everyday Tactics and the Carnavalesque: New Lenses For Viewing Resistance in Preschool. *Occasional Paper Series*, 5 (14).

Togsverd, L., Ørskov, K. (2011). Konflikter, social inklusion og eksklusion i børnehaven. (*Tidsskrift mangler*).

Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: A Training Series for the Prevention and Treatment of Conduct Problems in Young Children*. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 507–555. American Psychological Association.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1, Høgskolen i Vestfold). <http://hdl.handle.net/11250/149122>

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.) (2017). *Motstand*. Cappelen Damm AS

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Prosjektinformasjon til NSD

#### Prosjekttittel

Vilkår for barns uenighet i eget barnefellesskap

#### Prosjektbeskrivelse

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke vilkårene barn har til å være uenige og ytre motstand mot hverandre i sin egen barnegruppe i barnehagen. Prosjektet vil hekte seg på en diskusjon om viktigheten av barns deltakelse i demokratiske prosesser og verdien av at barn sier ifra og ytrer seg om saker de er uenige i. På temaet er det gjort en del forskning på vilkårene barn har til å ytre motstand i den asymmetriske maktrelasjonen mellom voksne og barn. Dette prosjektet vil derimot tilby et nytt perspektiv og heller undersøke hvordan barnehagepersonalet håndterer uenigheter i barn-barn-relasjonen. Jeg vil undersøke om personalet bryter inn i uenighetene mellom barn, hvordan de gjør det og om jeg eventuelt kan finne noen mønster i dette. Jeg skal observere barns samspill med penn og papir i en barnehage over to til tre uker. Jeg planlegger å bruke 3-4 timer per dag med observasjon, men dette må også tilpasses underveis. Etter planen vil jeg be styret om å velge ut en avdeling for meg.

#### Fagfelt

Samfunnsvitenskap

## Vedlegg 2: NSDs første tilbakemelding på prosjektskissen og meldeskjemaet

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 237671 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen.

Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending".

Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding".

Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver:

Hei Kristoffer,

Jeg er rådgiveren for prosjektet ditt og har nå gjort en første gjennomgang av meldeskjemaet ditt. Jeg har noen få kommentarer og innspill:

Slik jeg ser det vil du gjennomføre prosjektet ditt fullstendig anonymt. Du trenger altså ikke å innhente samtykke fra foreldrene. Vi snakker først om en behandling av personopplysninger når opplysninger kan knyttes til et enkelt barn. Hvis du bare tar håndskriftlige notater uten å notere barnet navn eller andre identifiserende opplysninger, innhenter du ikke personopplysninger. Alder og kjønn i seg selv er ikke nok til å identifisere en enkeltperson.

Jeg anbefaler at du lager et lite informasjonsskriv til foreldrene hvor du forteller hvem du er, hva du forsker på og hvor lenge du vil være til stede. Du kan forklare at du vil ikke registrere personopplysninger om barna. Alt som står i informasjonsskrivet om rettigheter, personopplysninger, osv. er da ikke relevant for prosjektet ditt. Du bør heller ikke innhente foreldrenes samtykke, fordi da begynner du å innhente personopplysninger om foreldrene (nemlig signaturen deres). Observasjonen skal selvfølgelig skje i tett dialog med styrer/ansatte på barnehagen.

Vennligst slett alle avkryssinger på siden "Personopplysninger" og sende meldeskjemaet inn på nytt. Da kan jeg sende deg en såkalt "anonym vurdering" og vi avslutter all videre oppfølging av prosjektet.

Det er bare til å ta kontakt dersom du lurer på noe. Du kan sende melding i meldingsdialogen via [minside.nsd.no](https://minside.nsd.no) eller via "Meldinger"-knappen øverst i meldeskjemaet.

Med vennlig hilsen,

Simon Gogl



## Vedlegg 3: NSDs vurdering av prosjektet

### 09.09.2020 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

### HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

### VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre

# Informasjon om forskningsprosjektet: *Vilkår for barns uenighet i eget barnefelleskap*

### Prosjektets formål

Jeg heter Kristoffer Horne og tar en master i barnehagekunnskap på OsloMet. I tilknytning til studiet skal jeg ut og gjennomføre et forskningsprosjekt i løpet av dette høstsemesteret. Prosjektet mitt går ut på at jeg skal observere samspill mellom barn og undersøke hvilke vilkår og muligheter barna har til å være uenige og yte motstand mot hverandre. Dette synes jeg er et interessant tema å utforske ettersom barna selv kan vise hva de er opptatt av og hvem de er i barnegruppa. Slik jeg ser det, så handler dette temaet mye om egenverd og å bidra til å at barnas dannelse skal få rom.

### Prosjektets utførelse

Jeg har fått grønt lys fra styrer [redacted] og personalet til å gjennomføre prosjektet i denne barnehagen. Observasjonsarbeidet kommer til å strekke seg utover en tidsperiode på to til tre uker i løpet av oktober 2020. Under observasjonene kommer jeg til å være til stede på avdelingen med en notatblokk og en penn i rundt tre til fire timer hver dag. Gjennom prosjektet ønsker jeg det beste for barna. Om jeg oppfatter at barna ikke ønsker å bli observert, så vil jeg avbryte observasjonen og lytte til de signalene de sender ut om min tilstedeværelse. Dette er jeg også forpliktet til å gjøre gjennom mine forskningsetiske retningslinjer. Om dere som foreldre ikke ønsker at deres barn blir observert, så er det også helt greit og jeg vil selvfølgelig lytte til det.

Jeg kommer ikke til å innhente noen form for informasjon om barna eller dere som foreldre, da dette ikke er relevant for mitt prosjekt og på grunn av personvern. Alt jeg skriver i boka kommer til å være anonymisert. Dersom det er noe du lurer på, så er det bare å ta kontakt med enten meg eller personalet, da jeg vil ha tett kontakt med dem.

Med vennlig hilsen

Kristoffer Horne (student)

Solveig Østrem (veileder/prosjektansvarlig)