

Motstand på ei småbarnsavdeling i eit etisk og demokratisk perspektiv

Mari Gjerde

2014

Høgskulen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studie,

Master i barnehagepedagogikk

Forord

Etter to år på masterstudiet ved Høgskulen i Oslo og Akershus, har eg eit ynskje om å takke viktige menneske som har vore med å forme studiet for meg. Først vil eg takke Per i barnehagen, som gjennom det eg tolka som eit barn sin motstand starta ein prosess i meg som enda opp som ein masteroppgåve. Du sa ifrå då eg «ikkje hadde tid» til å tenkje sjølv. I tillegg vil eg takke Karianne som utan tvil er den personen som har skapt mest glede og livsmot i mitt liv dei siste to åra.

Eg vil rette ein stor takk til min vegleiar Nina Winger. I møte med deg er det rom for å vere seg sjølv og skrive si eiga oppgåve. Takk for all støtte og konstruktive kritikk. Vidare vil eg rette ein stor takk til Inger Marie Lindboe for 80% - lesing og vegleing i samanheng med Levinas sin etiske (noko innfløkte) filosofi. De har begge to vore sær viktig i prosessen. Eg sett og stor pris på moglegheita for å knytte meg opp til forskingsprosjektet; *Blikk for barn*. Det har vore interessant og engasjerande, og møtet med fagfolk innfor prosjektet har ført til faglege samtalar som har hjelpt meg vidare i prosessen med min masteroppgåve. I tillegg vil eg takke Halldis Fjermestad og Lars Gjerde for korrekturlesing, det har vore til stor hjelp. Eg vil takke Kristin Nygård Haugen for engasjement rundt mi oppgåve og konstruktive tilbakemeldingar.

«Masterkjøkkenet» har skapt rom for vegleing og faglege samtalar gjennom to år. Eg vil takke «kjøkkengjengen» for mykje latter i lette og tunge stunder. Takk til studentane som såg verdien i fellesskapet på HIOA. Vidare vil eg seie til Helga Norheim: takk for at du introduserte meg for Dag Norheim si doktoravhandling. Til Johanne Ilje Lien vil eg seie: takk for at du ville vere min venn og vegleiar i ei utfordrande tid. Til Inge Kullander vil eg seie: takk for at eg fekk bruke deg som fasit. Til Mari Aune Berger og Soern Finn Menning har eg ikkje ord. Trioen på «kontoret» er utan tvil det viktigaste bidraget til min masteroppgåve. Så mykje kjærleik og konstruktiv kritikk pakka inn i latter og vennskap. Tusen takk! Mari, fem år med deg har vore ein draum. Finn, vårt faglege samarbeid sett eg høgt, vårt vennskap sett eg enda høgare.

Til sist, tusen takk til Berit Fjermestad.

Oslo, mai 2014

Mari Gjerde.

Summary

The topic of this master's thesis is: "Children's resistance as participation," seen in light of perspectives from radical democracy theory and the ethical philosophy of Levinas. I investigate how these theories can contribute to an expanded understanding of children's resistance in young-age childcare settings. I discuss possible influences of children's resistance on the pedagogical development of staff members in childcare institutions.

Children's participation has received much attention since it was mandated by Norwegian law in 2005. Scientific literature shows that children's participation has been addressed in various ways and has been described from a number of perspectives. This thesis problematizes participation within a discourse about rights and presents participation as an ethical practice in the relation between children and adults in young-age childcare settings. Additionally, it problematizes a negative view of children's resistance. The possible influence of perspectives from radical democracy theory on the view of children's resistance is investigated (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005).

As an early-childhood teacher I have found it valuable to listen to children's resistance in order to develop as a pedagogue and to learn to let children have influence. In this thesis, I bring this experience into a larger context. I did a micro-ethnographic study in a young-age childcare setting. During my research I recorded observations of situations I interpreted as children's expressions of resistance. The observations are interpreted through perspectives from the theory of radical democracy and from Levinas' ethical philosophy. I view my findings in relation to other research on children's resistance and in a professional ethical perspective connected to the social mandate of childcare institutions. I discuss how children's resistance can affect the pedagogical development of childcare personnel, using Levinas (1991, 1998a, 1998b) and Norheim (2013) as a point of departure. Drawing on Norheim (2013), I place Levinas' ethical philosophy in the context of a «hermeneutics of moral judgment».

Innhald

Forord.....	1
Summary	2
Kapittel 1: Introduksjon	6
1.1 Problemområde	6
1.2 Val av problemområde	8
1.2.1 Narrativ	8
1.3 Ei oppvekking	9
1.4 Oppgåva si oppbygging.....	10
Kapittel 2: Presentasjon av tema.....	12
2.1 Kvifor motstand?.....	12
2.2 Barn som kategori	13
2.3 Motstand som ei kjelde til kvalitet?	13
2.3.1 Barnehagens etiske rammer.....	14
2.4 Motstand i tidlegare barnehageforskning.....	15
Kapittel 3: Teoretisk grunnlag	21
3.1 Ulike diskursars påverknad	21
3.2 Motstand som medverknad i eit radikalt demokrati.....	23
3.3 Inspirert av Levinas i møtet med den andre	25
3.4 Levinas sin etiske filosofi.....	27
3.4.1 Metafysikk i staden for ontologi	27
3.4.2 Relasjonsmetafysikk – I møte med den andre blir eg til	28
3.4.3 Eit metafysisk ynskje.....	30
3.4.4 Erfaring.....	32
3.5 Frå den uendelege til den konkrete andre	32
3.5.1 Frå moralsk ansvar til handling	33
3.5.2 Verdivurdering til eit «fullverdig liv»	34

3.5.3 Danning for den andre si skuld.....	35
3.6 Levinas i anna barnehageforskning.....	37
3.7 Medverknad.....	38
3.7.1 Medverknad som ein diskurs om rettigheitar	39
3.7.2 Medverknad i det radikale demokrati.....	42
3.7.3 Medverknad som ein etisk verdi	43
3.7.4 Motstand som medverknad i eit etisk perspektiv	45
3.8 Ei kopling av teoriar	47
Kapittel 4: Metode	49
4.1 Bakgrunn for val av metode	49
4.1.1 Etnografi og mikroetnografi som metode	50
4.1.2 Kultur.....	51
4.1.3 Feltnotatar som innsamlingsverktøy	52
4.2 Førforståing	53
4.3 Mi rolle som observatør	55
4.4 Det etiske møtet med barna.....	56
4.5 Utval	58
4.6 Kontakt med barnehagen.....	58
4.6.1 Møtet med feltet; barn og vaksne	59
4.7 Analyseprosess	61
4.7.1 Oversikt over datamateriale.....	61
4.7.2 Hermeneutisk aktivitet.....	62
4.8 Analytisk grep	63
4.8.1 Analyseverktøy 1: omgrep henta frå Levinas og Norheim	63
4.8.2 Analyseverktøy 2: Perspektiv frå det radikale demokrati ringverknader av barns motstand	65
Kapittel 5: Analyse	67
5.1 Om enkeltbarn sin motstand innanfor ein kultur på ei småbarnsavdeling.....	67
Nei	67

Regulerande motstand	68
Frå stille motstand til eit tydeleg NEI	69
Verbal motstand versus kroppsleg motstand.....	70
Motstand ikkje oppfatta.....	71
Kroppsleg motstand.....	72
Gråt som motstand.....	73
Frå motstand til aktive vaksne	74
Kollektiv motstand	75
Motstand mot å vente	76
Dei ventar ikkje lengre	77
Om å vere åleine saman.....	78
Leikande motstand.....	79
Tullemotstand	80
5.2 Oppsummering	81
Kappittel 6: Drøfting.....	82
6.1 Ei utvida forståing av kva plass barns motstand kan ha i barnehagen?	82
6.1.1 Levinas og Norheim sine omgrep	82
6.1.2 Det radikale demokrati	86
6.2 På søken etter små barns «fullverdige liv»	91
6.3 Barns motstand som positiv påverknad på personalets pedagogiske danning....	92
6.4 Vurdering av studiets validitet	94
6.5 Vidare forskning.....	95
6.6 Avslutting	96
Litteraturliste.....	98
Vedlegg 1	105
Med ynskje om å observere i dykkar barnehage	105
Vedlegg 2	107
Med ynskje om å observere i dykkar barnehage	107

Kapittel 1: Introduksjon

Denne masteroppgåva omhandlar ein masterstudent sitt møte med; Emmanuel Levinas sin etiske filosofi, perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og ei gruppe barn og vaksne på ei småbarnsavdeling. Eg hadde eit ynskje om å synleggjere barns stemme i barnehagen, gjennom prosessen med oppgåva stod det etter kvart fram som umogleg. I staden prøver eg å synleggjere korleis ein i møte med barnet sin motstand kan søke ei større forståing av kva ein god barnehage for barnet kan vere. Motstanden eg beskriv er handlingar eg tolkar som motstand, det kan difor ikkje forståast som at barnet tenkjer på handlinga som motstand. I møte mellom barn og vaksne ser eg på korleis barns motstand kan vere med å medverke innanfor barnehagens rammer. Eg undersøker barnehagen som ein etisk praksis og sett fokus på yrkesetikk i barnehageyrket. Levinas sin etiske filosofi påverkar i stor grad både medverknadsomgrepet og min rolle som forskar, i møte med andre menneske. Eg fann det nødvendig for denne oppgåva å gå djupt inn i nokre perspektiv frå Levinas sin etiske filosofi. Slik eg ser det er ein innfløkt filosofi som har påverka mitt studie frå start til slutt. Det har difor vorte ein relativt tung teoridel i oppgåva som synleggjer ein filosofi eg meiner burde ha større plass i ein barnehagekontekst. Eg vil no gå nærare inn på bakgrunn for mitt problemområde.

1.1 Problemområde

Til tross for at dette har vorte ei oppgåve med ein relativt lang teoridel var eg i starten av denne prosessen opptatt av å velje eit tema som var praksisnært og eit fagområde eg sjølv hadde erfaring med frå barnehagekvardagen. Eg ville gjere eit studie som kunne vere til nytte for møtet mellom menneske i barnehagen i ein heilt vanleg kvardag. Samtidig var eg opptatt av at temaet mitt skulle sette dei yngste barna i barnehagen i fokus. Eg har eit sterkt engasjement for å få ei forståing av kva kvalitet for dei yngste barna i barnehagen kan vere. Slik eg ser det kan barna vere den viktigaste kjelda til kunnskap om korleis barnehagekvardagen bør sjå ut. Som Johannesen og Sandvik (2008, s. 44) ynskja eg å skifte eit fokus på kva barn kan lære av vaksne og heller fokusere på kva vaksne kan lære av barn, i møte med barnet. Barns medverknad i barnehagen, har hatt mykje fokus etter at det vart lovfesta i 2005. Fagfok innanfor barnehagefeltet har vist at omgrepet kan tolkast i ulike retningar som igjen fører til ulik pedagogisk praksis (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 52). Eg har fatta stor interesse for å fordjupe meg i denne tematikken. Eg har erfaring med at barns medverknad kan kome til uttrykk på fleire ulike måtar, og eg har vorte opptatt av at barns medverknad skal skje

på barns premisser. Eg har erfaring med at barnehagen lett kan bli fylt med instrumentell medverknad. Ein medverknad som slik eg ser det, skjer på vaksne sine premisser moglegvis på grunn av lovar og reglar om medverknad i barnehagen. Dette ynskjer eg å problematisere.

I neste del av oppgåva viser eg til ein narrativ som vart utgangspunkt for mitt tema. Eit barn som viser det eg tolkar som motstand, i møte med meg. Eit barn som fekk meg til å tenkje annleis om medverknad. Min studie sitt overordna tema vart, ut ifrå mitt engasjement rundt medverknad og ut i frå eit møte med eit barn i barnehagen; *Barns motstand på ei småbarnsavdeling*.

Eg ser barns motstand i møtet mellom to eller fleire menneske, i samanheng med teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005). Med denne teorien gjev eg motstand ei positiv kraft, då konfliktrar blir anerkjennt og legitimert som ein nødvendig del av demokratiet (Laclau & Mouffe, 2002, s. 10). Vidare ser eg barns motstand i møte mellom to menneske, i samanheng med Emanuel Levinas sin etiske filosofi. I møte med *den andre*, er barnet *den andre* som fordrar meg til å ta innover meg det som er forskjellig og annleis hos *den andre*. Ved denne filosofien ser eg ein moglegheit til å sette spørjeteikn ved kvifor motstand frå eit barn kan kjennast utfordrande. Filosofien opnar slik eg forstår det opp for ei erkjenning av at ein ikkje kan forstå *den andre* fullt ut. Ein må difor opne opp for å la seg røre ved av *den andre*, og heile tida bli ny i møte med *den andre* (Levinas, 1998a, 1998b; Norheim, 2013). Det kan problematiserast å bruke Levinas sin etiske filosofi i eit empirisk studie. Han meiner overgangen frå uvitande tilstand til kunnskap ofte fylgjer ei epistemologisk ordning av reduksjon og integrasjon (Norheim, 2013, 37). I det filosofien opnar opp for ei erkjenning av at ein aldri kan forstå *den andre* fullt ut, lukkar den igjen for ei tolking av empirisk materiale, basert på å forstå *den andre*. Det oppstår, slik eg ser det, eit etisk ansvar frå mi side rundt kva eg skriv fram frå empirien min, og korleis eg skriv det. Til dømes kan eg ikkje skrive noko om intensjonane til *den andre* i møtet, men eg kan skrive noko om korleis eg opplevde *den andre* sine handlingar. Det har vore ei viktig drøfting rundt korleis eg analyserte min empiri. Eg drøftar denne problematikken nærare i oppgåvas teoretiske grunnlag.

Mitt problemområde er ut ifrå desse perspektiva;

Eit studie av barns motstand som medverknad på ei småbarnsavdeling sett i lys av perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og Levinas sin etiske filosofi.

Vidare har eg utdjupa mitt forskingsfokus med to forskingsspørsmål;

- Korleis kan desse teoriane vere eit bidrag for ei utvida forståing av synet på eit barn sin motstand på ei småbarnsavdeling?
- Kva ringverknader kan barns motstand ha, ut ifrå desse teoriane, for tilsette i barnehagen si pedagogiske danning?

1.2 Val av problemområde

Bakgrunnen for mitt tema var i hovudsak eit møte med eit barn. Eit barn som slik eg opplevde det, viste motstand. Eg vil no dele denne forteljinga, om møtet mellom meg og Per i ein travel barnehagekvardag. Per ropte høgt for å få meg til å høyre. Eg håpar denne studien kan gjere at andre barn i møte med meg og andre vaksne, ikkje treng å rope like høgt. Denne hendinga starta ein refleksjon som har følgd meg, og fortsatt følger meg i møte med barn.

1.2.1 Narrativ

I garderobesituasjonen opplevde eg ofte Per sin "sjølvstendigjering" krevjande. I motsetting til dei andre toåringane var han ikkje interessert i å "klare sjølv". Eg hadde ei innstilling på at han skulle kle på seg sjølv og vi brukte lang tid i garderoben. Han sa "klarar ikkje", eg sa "prøv sjølv først, så skal eg hjelpe deg om du ikkje får det til". Han ville ikkje, men etter lang tid prøvde han. Kvar gong fekk han det til og eg tenkte fleira gongar at no er vi på riktig veg. Men innstillinga til Per vart ikkje forandra og med tida var det første han sa når vi kom inn i garderoben "klarar ikkje". Etter kvart byrja han å seie "nei" når eg spurte om han ville bli med ut. Eg reagerte litt på det svaret første gongen, men tenkte ikkje meir over det. På grunn av organiseringa var det slik at alle måtte bli med ut og han var alltid glad når han først var ute. Ein dag sa Ola, ein kollega av meg, til Per "kom, så skal vi gå ut" og Per sa "ja". I det vi skulle gå ut oppdaga Ola at eit anna barn hadde bæsje i bleia og måtte bli igjen for å skifte. Då sa eg til Per "kom, vi kan gå ned i garderoben". Per sa "nei". Eg visste at det allereie var ein vaksen der nede med fleire barn og visste eg var ønska så eg sa "jo, no må vi gå ned til alle dei andre barna". Per byrjar å gråte. "Men, kva er det Per?" sa eg. "Eg vil gå

ned med Ola". Da fekk eg ein støkk i kroppen. Tusen tankar gjekk gjennom hovudet mitt. Tankar om kvifor han ikkje ville bli med meg ned i garderoben, eg tenkte over korleis vår relasjon vart innanfor dei fire veggane, i det rommet der alle skulle klare sjølv. Eg satt meg ned ved sida av Per og sa "når vi kjem ned i garderoben skal eg hjelpe deg å ta på dressen". Per såg på meg, reiste seg opp og gjekk mot døra, klar for påkledning i garderoben.

1.3 Ei oppvekking

Eg hadde gjort garderobesituasjonen til ein situasjon der Per ikkje ønska å møte meg. Eg hadde tenkt mykje over korleis eg kunne betre denne situasjonen, men eg hadde ikkje tenkt tanken på å spørje Per om dette. Aldri spurte eg kvifor han ikkje ville kle på seg sjølv. Eg var så besett av at barna skulle «klare sjølv» at eg gløynde alle andre pedagogiske innfallsvinklar eg har i bagasjen. Per sin motstand i denne situasjonen rørte ved meg. Han fekk meg til å stoppe opp og tenkje i ein elles travel kvardag. På ein positiv måte vart eg tvungen til å la meg påverke av Per. Slik skjedde medverknad der og då, utan at eg hadde planlagt det. Det er dette eg har vorte opptatt av i ettertid. Eg ynskjer at vi skal stoppe opp, tenkje, og reflektere over korleis barns motstand kan vere med å lære oss vaksne noko om korleis barnehagekvardagen kan vere. Johannesen (2012, s. 86) problematiserer ein tradisjon der den vaksne skal gi, og barnet skal ta imot. Ho meiner ein som vaksen kan opne opp for å ta imot noko nytt frå barn. Eg opplevde at Per sin motstand gjorde noko med meg og min praksis i barnehagen, gjennom dette møtet vart eg gjeve noko nytt. Motstanden skapte mykje refleksjon over korleis eg som vaksne i barnehagen påverkar barns oppleving av seg sjølv. Vidare har denne hendinga fått meg og andre, til å reflektere over korleis ein lærer barna kva som er «godtatt» medverknad, og korleis ein som vaksen i barnehagen lett skaper «demokratireglar» utan å ta barna med i prosessen. Dette kan vere problematisk, då barnehagen har ansvar for å leggje grunnlaget for at barn skal kunne delta i eit demokratisk samfunn - her og no, og seinare (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011, s. 5). Eg har reflektert over om vi eigentleg opnar opp for demokrati i barnehagen eller om vi lukkar igjen.

1.4 Oppgåva si oppbygging

I kapittel 1 har eg presentert problemområde for denne oppgåva. Eg viste til egne erfaringar som grunnlag for mitt val av tema. Vidare viste eg til Levinas sin etiske filosofi og perspektiv frå det radikale demokrati som har vore bakgrunn for mi utforming av problemområde.

I kapittel 2 presenterer eg mitt tema meir inngåande. Eg diskuterer omgrepsparet «barns motstand», og argumenterer for å sjå det unike i møte med kvart enkelt barn. Vidare spør eg om barns motstand kan vere ei kjelde til kvalitet i barnehagen dersom tilsette i barnehagen møter barnets motstand med utgangspunkt i at dei kan lære noko av barnet. Eg argumenterer for at i det å arbeide i barnehage ligg eit ansvar som skal takast på alvor. Dette ansvaret kjem til uttrykk i Barnehagelova og eg koplear dette ansvaret opp mot ansvaret i møte med *den andre*. Til sist presenterer eg anna forskingslitteratur som er relevant for mitt studie.

I kapittel 3 går eg gjennom mitt teoretiske grunnlag. Eg startar med å skrive om ulike diskursars påverknad på meg og mi oppgåve. Eg viser til ein diskurs som har gjeve barns motstand eit problemfokus. Deretter ser eg barns motstand i samheng med perspektiv frå det radikale demokrati og prøver gjennom denne teorien å sjå på barns motstand som ein ressurs for barnehagen. Vidare skriv eg om Levinas sin etiske filosofi. Her presenterer eg ulike omgrep eg seinare vil bruke i mi analyse. Til sist viser eg korleis Norheim (2013) tek Levinas sin etiske filosofi eit steg vidare ved å konkretisere det moralske ansvar gjennom ei «hermeneutisk moralsk dømmekraft».

Kapittel 4 er mitt metodekapittel. Her viser eg korleis etnografi har påverka og inspirert mi tid ute i barnehagen. Eg presenterer mine metodiske val og reflekterer over korleis feltet gjennom heile prosessen påverka mitt studie. Eg reflekterer over etiske problem som ligg i det å forske i barnehage og beskriv korleis møte med feltet var. Til sist presenterer eg mine to analyseverktøy; *Analyseverktøy 1: omgrep henta frå Levinas og Norheim*, og *analyseverktøy 2: perspektiv frå det radikale demokrati – ringverknader av barns motstand*.

I kapittel 5 analyserer eg mine observasjonar som eg samla inn i mitt feltarbeid. Her nyttar eg meg av mine to analyseverktøy. I tillegg ser eg observasjonane i lys av samfunnsmandatet til barnehagar i Noreg.

I kapittel 6 drøftar eg mine funn. Eg drøftar om mine funn kan vere med å gje ei utvida forståing av barns motstand i barnehagen. Eg ser mine funn opp mot anna relevant

forskingslitteratur og drøfter kva mitt teoretiske grunnlag kan bidra med. Eg drøftar om barns motstand kan fortelje barnehagetilsette noko om kva eit «fullverdig liv» kan vere for barnet på ei småbarnsavdeling og om barns motstand kan vere eit utgangspunkt for påverknad av personalets pedagogiske danning. Eg presenterer moglege vegar for vidare forskning før eg i mi avslutting summar opp oppgåva i sin heilskap.

Kapittel 2: Presentasjon av tema

I dette kapitlet presenterer eg og diskuterer «barns motstand» som tema. Eg fortel om bakgrunnen for val av motstand som omgrep, og problematiserer at «barns motstand» kan vere med å kategorisere barn som ei gruppe med likestilte. Her brukar eg Levinas (1991) for å argumentere for å sjå på det unike i møte med barnet. Vidare sett undersøker eg om «barns motstand» kan vere ei kjelde til kvalitet, om vi koplar det opp til etisk refleksjon hos personalet rundt si yrkesutøving. Til sist i denne delen, viser eg til anna forskingslitteratur som er relevant for mitt tema.

2.1 *Kvifor motstand?*

Før eg bestemte meg for å kalle Pers reaksjon i narrative for motstand reflekterte eg over fleire omgrep som kanskje kunne nyttast. For meg vart det først riktig å kalle handlinga hans sjølvstendigheit, men i samtale med andre skjøna eg at sjølvstendigheit som omgrepe skapte så mange andre assosiasjonar. Blant anna til det eg først hadde tenkt på som sjølvstendiggjering. Eg gjekk difor bort frå det omgrepet. Det oppstod ei konflikt, og vi var usamde. Desse omgrepa meiner eg i mindre grad synleggjer kven sin handling eg er ute etter å observere, nemleg barnets. Ei konflikt skjer mellom to eller fleire, medan motstand kan beskrive ein person sin reaksjon mot noko eller nokon (Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet, [UIO], 2010). Då eg bestemte meg for å skrive om barns motstand tenkte eg at barns motstand er synonymt med barns protestar. I ordboka kan ein lese at protest er «å markere med ord eller handling at ein er usamd i noko» (UIO, 2010). For å kunne kalle noko protest, tolkar eg det difor slik at ein må handle aktivt. Eg var usikker på om all motstand i barnehagen var ein protest, og difor vart det viktig for meg å nyansere det eg såg etter ved å utvide til omgrepet motstand. Omgrepet motstand kan bety å «setje seg imot», «prøve å hindre noko» eller «motarbeide» (UIO, 2010). Ein kan yte motstand mot noko eller nokon. Vidare kan ein òg gjere passiv motstand. I ordboka blir passiv motstand beskrive som å nekte samarbeid (UIO, 2010). Vik (2012) argumenterer for eit breiare motstandsomgrep. Ho meiner dette opnar opp for å sjå etter meir enn berre tydelege protestar. Dette vart mitt utgangspunkt for kva eg såg etter, då eg gjekk ut for å samle inn data til min studie. Samtidig prøvde eg å vere open for å la meg påverke av det eg opplevde som motstand, gjennom innsamling av data. Det er her viktig å peike på at det eg oppfatta som barns motstand, og det eg beskriv som barns motstand ikkje kan tolkast som at barnet meiner det er motstand. Motstand blir eit omgrep eg bruker for å sette ord på nokre situasjonar, slik eg tolkar og forstår dei. Ved bruk av omgrepet motstand, ynskjer eg at uttrykket skal «få en effekt som

utfordrer og endrer tankemønsteret og dermed handlinger» (Johannesen, 2012, s. 88) hos barnehagepersonell.

2.2 Barn som kategori

I det eg har skrive «barns motstand» har eg kategorisert barn som ein fellesnemnar for ei gruppe utan at det er min hensikt. Eg er ikkje opptatt av å skrive noko om det som er likt mellom barn. Eg vil skrive noko om det som er forskjellig, og om møte med enkeltbarn. Eg er interessert i kvart enkelt barn sin motstand. For meg er dette eit viktig poeng å peike på. Ved å ta utgangspunkt i enkeltbarnets handlingar og uttrykk, kan ein møte enkeltbarnet på ein best mogleg måte. I «Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen» står det at; «Omsorgsplikta stiller krav til personalet om merksemd og openheit overfor det unike hos kvart enkelt barn og det unike i situasjonen og gruppa» (KD, 2011, s. 23). Slik har personalet slik eg ser det, plikt til å rette merksemda nettopp mot det som skjer i møtet med enkeltbarnet, her og no. Ein kategori for barn, er òg i kontrast til Levinas sin filosofi. Han tek utgangspunkt i det unike.

The I is not unik as the Eiffel Tower or the Mona Lisa. The uniqueness of the I does not merely consist in being found in one sample only, but in existing without having a genus, without being the individualization of a concept (Levinas, 1991, s. 117-118).

Levinas sin filosofi om det unike kan slik vere med å presisere at det er det unike, det er kvart enkelt barn sin motstand, i kvart enkelt møte, eg vil skrive noko om. Eg er ikkje ute etter å lage ein fellesnemnar for kva barns motstand er, eller kan vere. Eg er ute etter å sette fokus på korleis ein som vaksen i barnehagen, kan reflektere over møtet med det ein opplever som det enkelte barn sin motstand, og korleis dette møtet kan påverke korleis den vaksne handlar.

2.3 Motstand som ei kjelde til kvalitet?

I forskingsprosjektet «Med blikk *for* Barn» blir det satt fokus på å bidra til ei bevisstgjerjing om kva kvalitet i barnehagen kan vere for barn under 3 år. Eit av måla innfor prosjektet er å utvikle verktøy som kan vere med å undersøkje og evaluere kvalitet i barnehagen, for så å vere med å styrke kvaliteten i norske barnehagar (Høgskulen i

Oslo og Akershus, 2012/2013). Eg har kopla mitt studie opp til dette prosjektet. Eg ynskjer gjennom mitt fokus på dei yngste barna i barnehagen, å skrive noko om korleis eit *blikk* på barns motstand, kan vere med å peike i retning av kva god kvalitet *for* barn på ei småbarnsavdeling kan vere. Påverkar motstanden menneska som arbeider i barnehagen, vil den slik eg ser det, påverke barnehagen som institusjon. Eg ynskjer å utforske eit analyseverktøy som kan vere med å skape refleksjon rundt barnehagetilsette sin etiske praksis i møte med barns motstand.

2.3.1 Barnehagens etiske rammer

Her skriv eg om barnehagens etiske rammer, og samfunnsmandatet som kjem til uttrykk i «Lov om barnehagar» (2005) og «Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen» (KD, 2011). Vidare trekkjer eg inn «Lærarprofesjonen si etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012). Eg drøfter kva påverknad desse rammene kan ha for korleis vaksne møter barn i barnehagen, og kva ein kan krevje av ein kvar tilsett si yrkesutøving.

Formålsparagrafen for barnehagar peikar på grunnleggjande verdiar som skal vere grunnlag for korleis barn blir møtt i barnehagen, og kva dei lærer. Honnørord som «respekt for menneskeverdet», «nestekjærleik» og «likeverd», er lovpålagte verdiar som det skal jobbast med i barnehagar (Barnehagelova, §1). Dette er store omgrep som beskriv det etiske menneskelege grunnsynet samfunnet vårt er basert på, og ein kan, slik eg ser det, tenkje at det er sjølvsgagt at ein lever og handlar ut ifrå desse verdiane. Rammeplan for barnehagen peiker på at dette er verdiar som skal ligge til grunn for omsorga barnet møter, deira danning, kva dei lærer og gjennom lek (KD, 2011, s. 11). Slik eg ser det kan det vere problematisk å ta det som sjølvsgagt at alle handlar ut ifrå desse verdiane. Gjennom denne lova ligg det eit stort ansvar på tilsette i barnehagar, både eit ansvar i møte med det enkelte barn, barn som gruppe og i møte med kollegiet. Å arbeide i barnehage krev difor, slik eg ser det, eit fokus på korleis etiske verdiar kan verke inn på yrkesrolla. Dette kjem til uttrykk i «Lærarprofesjonen si etiske plattform» der det står at; «Etisk medvit og fagleg dugleik er kjernen i lærarprofesjonen sin integritet og avgjerande for å skape gode vilkår for lek, læring og danning» (Utdanningsforbundet, 2012, upagnert). Barnehageyrka krev, slik eg ser det, meir enn berre det å vere tilsett og gjere ein jobb. Det krev å vise nestekjærleik og å reflektere over sine handlingar i møte med sine medmenneske. Det krev som rammeplana for barnehagen peiker på; varme og kjærleik i møte med barna, både enkeltbarnet og heile barnegruppa (KD, 2011, s. 12). Kva konsekvensar skal dette ha for tilsette i barnehagar?

Eg vil argumentere for eit djuptgåande fokus på etikk i barnehagen. Eg finn støtte i «Lærarprofesjonen si etiske plattform» som peiker på at denne plattformen skal vere med å bidra til at «lærarprofesjonen skal halde fram å utvikle etisk medvit» (Utdanningsforbundet, 2012, upagnert). Dette er eit fokus som slik eg ser det, bør påverke den enkelte tilsette i barnehagen si yrkesutøving, i møte med barna. Barna er prisgjevne at ein som tilsett i barnehagen tek ansvaret på alvor. Rammeplana for barnehagen utdjupar personalets etiske ansvar; «Personalet har som rollemodellar eit særleg ansvar for at verdigrunnlaget til barnehagen blir etterlevd i praksis. Refleksjonar over eigne verdiar og handlingar **skal** inngå i dei pedagogiske drøftingane til personalet» (KD, 2011, s. 12, mi utheving). Lingås (2011, s. 70) hevdar at ein profesjonsetikk kan gjere utøvarar meir profesjonelle, og gjere utøvaren meir reflektert i vanskelege situasjonar. Eg ser verdien i dette, og argumenterer for at personalet i barnehagen treng fokus på refleksjon rundt vanskelege situasjonar som kan oppstå i møte med barns motstand. I forlenging av dette ynskjer eg med mitt studie å utforske eit grunnlag for den etiske refleksjonen rundt møte med barns motstand. Eit grunnlag som tek Levinas sine etiske filosofi i betraktning. Eg vil i kap. 6 drøfte barnehagens etiske ramme opp mot nokre perspektiv frå Levinas sin etiske filosofi, og om mogleg lage ei bru som bind ansvaret i møte med eit barns motstand i barnehagen opp mot ansvaret i møte med Levinas sin filosofi om *den andre*.

2.4 Motstand i tidlegare barnehageforskning

I denne delen viser eg til barnehageforskning eg ser på som relevant for min studie om barns motstand. Eg avgrensar meg til nordisk barnehageforskning. Dette gjev ikkje eit totalt bilete av forskning rundt mitt tema, men det gjev meg moglegheit til å gå nærare inn i mitt utval. Forskingslitteraturen eg skriv om her har inspirert meg på forskjellige måtar, og eg skriv om relevansen for min studie.

Nilsen (2000) skriv om barns motstand i samanheng med ein sosialiseringsspross i barnehagen. Ho ser på tilpassing – motstand som ein analytisk dimensjon. Ho skriv at barns motstand kan vere med å utfordre vaksne sin autoritet og kontroll. Gjennom motstand kan barn vinne konkrete fysiske rom og symbolske rom (Nilsen, 2000, s. 76). Nilsen (2000, s. 437) finn at barns motstand førekjem både opent og skjult. Motstand kan vere ein synleg protest eller hemmelege, og skjulte motstandsstrategiar for dei vaksne. Ho viser til at den opne motstanden i hennar materiale gjentok seg ofte, og ho meiner dette kan tyde på at barna erfarte overvåkinga sin kontroll. Vidare skil ho mellom direkte og indirekte motstand. Direkte motstand «betegner tydelige uttrykk for

opposisjon, og aller tydeligst når protesten formuleres verbalt» (Nilsen, 2000, s. 438). Medan indirekte motstand har «mere utydelig preg, formuleres ikke eksplisitt. Men refererer til (språk)handlinger som uttrykker brudd på og opposisjon til voksendefinerte krav, forventninger og kontroll» (Nilsen, 2000, s. 438). Nilsen viser til nyansar i barns motstand, som har vore med å utvide mi forståing av barns motstand som omgrep ytterligare. Dette er viktige nyansar som har vore med å opna mitt blikk for kva som kan stå fram som barns motstand. Vidare argumenterer Nilsen (2000, s.444) for at barns motstand som myndiggjort, kan sette lys på barn som handlande subjekt i ein sosialiseringssprosess, og barn får gjennom motstand erfaringar og opplevingar som speglar deira verdiar, og kulturelle praksis. Nilsens (2000) argumentasjon for å myndiggjere barns motstand er i tråd med mi tenking. Eg argumenterer for at barns motstand blir myndiggjort, og eg meiner Nilsen (2000) viser at barns motstand kan ha relativt stor makt i møte med vaksne. Samtidig vil eg her påpeike at det ikkje er maktperspektivet eg tek i møte med barns motstand, men eg meiner det er eit viktig aspekt å ta med i ein studie om barns motstand, då det gjev eit breiare blikk på kva kraft som kan ligge i barns motstand.

Vik (2012) undersøker dei yngste barna sine måtar å kommunisere motstand på, og ser dette i eit medverknadsperspektiv. Vidare har ho samtala med vaksne om kva dei tenkjer rundt barnas uttrykksformer. Ho fann at det ofte oppstod ein kamp mellom ulike diskursar når barna viste motstand. Ho opplevde at barns motstand kunne bli sett på som eit problem. Samtidig fann ho at vaksne møter barn med respekt og omsorg i situasjonar der barn viste motstand. Ho har sett dette i samanheng med medverknad, i eit relasjonsperspektiv. Det er mykje i Vik (2012) si masteroppgåve som kan sjåast i samanheng med min. Vi ser begge behovet for å skrive om dei yngste barna sin motstand, og vi ser den i samanheng med medverknad i eit relasjonsperspektiv. Samtidig analyserer vi ut ifrå ulike perspektiv, og eg ser min studie som ei utfylling av eit viktig tema som Vik har teke tak i.

Grindland (2011) skriv i forskingsartikkelen «Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på en småbarnsavdeling» om ein diskusjon rundt ein ordensdiskurs og utforskingdiskurs i samanheng med måltidssituasjonen på ei småbarnsavdeling. Ho analyserer desse diskusjonane blant anna i lys av Laclau og Mouffe sin teori, om det radikale demokrati. Ut ifrå denne teorien argumenterer ho for at ueinigheit kan vere ei drivkraft i demokratiske prosessar. Ein føresetnad for demokrati innanfor det radikale demokrati, er at alle skal kunne delta med sin identitet i ei vennlegsinna konflikt (Grindland, 2011, s. 77). Grindland (2011) sin bruk av teorien om det radikale demokrati har vore til stor inspirasjon for mi oppgåve. Eg såg moglegheiter i denne teorien, for å

anerkjenne barns motstand innanfor ei vennlegsinna konflikt. Slik eg forstår denne teorien treng ikkje barns motstand vere truande for fellesskapet, men ei positiv kraft for å skape demokrati. Samtidig vil eg problematisere at eg plasserer barns motstand inn i det Grindland kallar ei «vennlegsinna konflikt», då eg ikkje kan vite kva sinnelag barna har i sine handlingar. Grindland (2011, s. 77-78) skriv vidare at ein innanfor ein institusjon treng ein viss orden, ein einigheit om noko felles, samtidig som det blir opna opp for å ivareta kvar enkelt identitet. Innanfor denne ordenen tenkjer eg vidare at det må opnast opp for barns motstand som ein positiv påverknad, om ein ser dette i samanheng med barnehagen som institusjon. Dette kjem eg tilbake til under «Motstand som medverknad i eit radikalt demokrati».

I artikkelen «Sinte barns rett til medverknad» skriv Grindheim (2012) om deltaking som uroar fellesskapet. Vidare skriv ho i forskingsartikkelen «Barns motstand som demokratisk deltaking i barnehagen» om korleis rommet og arkitekturen kunne påverke barns demokratiske deltaking (Grinheim, 2013). Ho viser til Biesta (2007, attgjeven etter Grindheim, 2012) som meiner at demokrati er noko som skjer i ein særskilt situasjon. Demokrati kjem først til syne om ein har høve til å delta i fellesskapet, sjølv om ein er ulik alle andre. Først då står ein fram som eit demokratisk subjekt. Grindheim (2012) skriv at vi i barnehagen kan arbeide mot det Biesta kallar «ei kvalitativ utviding av fellesskapet» (2007, her i Grindheim, 2012, s. 38). Slik kan ein fremje ulike måtar å delta på, og barna kan vere med å utvide deltakingsmønstret. Slik eg forstår Biesta (2007, attgjeven etter Grindheim, 2012) er det først om ein tek med barnas utvida deltakingsmåtar, at ein kan byrje å snakke om demokrati i barnehagen. Dette er eit interessant perspektiv på demokrati i forhold til mitt tema motstand. Eg meiner òg å sjå likskap til teorien om det radikale demokrati. Kanskje er det først når barna sin motstand blir lagt vekt på i barnehagens demokratiske prosessar, at ein kan seie at det er demokrati i barnehagen. «Deltaking som uroar kan både synleggjere og utfordre det sjølvsahte og naturlege» (Grindheim, 2012, s. 38). Kan motstand i barnehagen utfordre barnehagen som institusjon? Når eg ser på motstand hos eitt- og toåringane er det, som Grindheim (2012, s. 40) skriv, ikkje tid til å vente til barna har lært å argumentere sakleg og rasjonelt. Ein kan setje spørjeteikn ved om barns argumentasjon, som kan kome til uttrykk både kroppsleg og munnleg, blir for utfordrande for oss vaksne, fordi vi ikkje kan forstå deira oppleving av situasjonar fullt ut.

Dolk (2013) undersøker i si doktoravhandling; «Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan», konflikhtar som oppstår mellom barn og vaksne i arbeidet rundt verdigrunnlaget til barnehagen i Sverige. Ho undersøker kva moglegheit barna har for å delta, vise motstand, og vere med på nyskaping innanfor verdigrunnlagsarbeidet.

«Bångstyriga barn» er barn, som kanskje går på tvers av det dei vaksne tenkjer, eller ikkje liker dei «rette» aktivitetane. Eg samanliknar desse barna som ho beskriv, med eit barn som viser motstand. Ho har ikkje eit individualistisk perspektiv på å delta i form av å få ta eigne val, men eit demokratisk perspektiv der ein deltek i eit fellesskap (Dolk, 2013, s. 230). Ho er interessert i korleis makt blir forhandla mellom barn og vaksne. Hennar maktperspektiv tek utgangspunkt i Foucault, som meiner at makt verkar gjennom diskursar og normalisering (Dolk, 2013, s. 26). Dolk (2013) si interesse for å undersøkje kva moglegheiter barn har for å vise motstand, og kor delaktige dei har moglegheit til å vere, i utvikling av verdigrunnlaget for barnehagen har inspirert meg. Eg kjenner ei stor interesse for å gjere noko liknande. I mi oppgåve ser eg barnehagen sitt samfunnsmandat (Barnehagelova, §1; KD, 2011), opp mot situasjonar der barn viser motstand, for å sjå om det er rom for barns medverknad i desse situasjonane, og for å drøfte kva ein tilsett i barnehagen kan lære ut ifrå barns motstand.

Seland (2009, s. 80-81) skriv i si doktoravhandling om spenningsfeltet mellom individ og gruppe. Ho problematiserer korleis den individuelle stemma skal få rom innanfor ein institusjon, som er avhengig av å tenkje kollektiv og fellesskap, for at barnehagekvardagen skal kunne gjennomførast innanfor institusjonen. Ho beskriv barna som kjenner til institusjonens reglar og handlar etter dei for føyelege. Ho viser til Nielsen (2001, attgjeven etter Seland, 2009, s. 81) som omtaler nokon barn som «de best egnede», eller «de institusjonskompetente barna». Dette er barn, som i fylgje Nielsen har stor moglegheiter for medverknad. Medan barna som ikkje fylgjer institusjonens reglar, men stiller seg i opposisjon eller viser motstand, ikkje har same moglegheit for medverknad. Dette er eit interessant perspektiv for min studie, då eg vil sjå nærare på korleis dei som vise motstand, dei som utfordrar institusjonens reglar, kan vere ein positiv påverknad på barnehagen som institusjon, både for individet og for fellesskapet.

Vidare utforskar Seland (2013) fenomenet motstand og barns «nei» i bokartikkelen «Nei! Jeg vil ikke! Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati?» Ho sett spørjeteikn ved om «trass» og «problematisk motstand», er ei forenkla omtale av barns motstand. Ho ser på barnas motstand, i lys av omgrep som demokrati og danning. Her viser ho til ei samlingsstund der barna får medverke i demokratiet, om dei uttrykker seg «pent nok». Det er dei vaksne som har definisjonsmakt, og bestemmer kva som er godtatt som demokratisk medverknad (Seland, 2013, s. 171). Dette kan sjåast i samanheng med det ho tidlegare har skrive om dei institusjonskompetente barna (Seland, 2009, s. 80-81). Dei barna som har skjont kva dei vaksne ynskjer, og kva dei vaksne ser på som gode argument for medverknad inn i samlingsstunda, det er dei som har moglegheit til å vere ein del av demokratiet. Barn

som har ei stemme som ikkje passar inn i «pen oppførsel», blir i denne situasjonen ikkje høyr. Eg sett spørjeteikn ved om det då kan kallast demokrati.

Om barns motstandshandlingar blir ansett som saklige innspill og argumenter, som en del av et deliberativt demokrati, er det de ansatte som avgjør. Det er de som har makt til å definere om et uttrykk eller en handling skal defineres som «trassig» og uoppdragent eller som nysgjerrig, spørrende eller kritisk reflekterende (Seland, 2013, s. 171).

Ut ifrå teorien om det radikale demokrati vil eg seinare vise korleis funna til Seland (2013) ikkje kan beskrivast som eit demokrati, då det er dei vaksne (dei autoritære) som avgjer kva motstand eller konflikhtar som er godkjent medverknad. Eg meiner dette er ein interessant refleksjon å få med i min studie, for det viser ei diskursiv makt som det er viktig å gjere seg bevisst, om ein skal ta barns motstand og medverknad på alvor. Samtidig er det i tråd med mine egne erfaringar med medverknad, på vaksne sine prinsipp og instrumentell medverknad.

I «Gråtens mange ansikter», skriv Rossholt (2010) om gråten ho møtte gjennom eit etnografisk feltarbeid i barnehage. Ho problematiserer synet på gråt. Er gråten berre noko som skjer eller kan det stillast fleire pedagogiske spørsmål i samheng med gråt? Ho skriv òg om korleis gråt blir møtt av personalet, både kroppslig i det konkrete møte, og gjennom samtale om gråt. Ho viser til eit skilje mellom det fysiske møtet, og samtalene om gråt. Gjennom samtalene meiner ho personalet kategoriserer ulike typar gråt, og samanliknar gråtande barn med blide barn. Ho problematiserer denne samanlikninga, og peiker på at ei slik kategorisering lett kan stemple eit gråtande barn som eit problem, i staden for å sjå på gråten som noko som skjer, og som kan påverke ein pedagogisk praksis (Rossholt, 2010, s. 107-108). Utan samanlikning mellom mi oppgåve og Rossholt sin artikkel, er det eit interessant perspektiv ho tek når ho ynskjer å sjå på gråt som noko meir enn berre noko som skjer. Eg finn dette interessant for mi drøfting, då eg gjennom å betrakte barns gråt som meir enn noko som berre skjer, gjennom å sette det inn i ein motstandskontekst, gjev gråten til barna verdi som ei stemme som ein må ta i betraktning. Som Rossholt (2010, s. 102) peikar på, tek gråten stor plass i barnehagen, på ei småbarnsavdeling. Slik eg ser det er kan ein seie at gråt er ein vanleg måte for barn å uttrykke seg på. Rossholt skriv at gråten «berører oss kanskje på en annen måte enn ordene» (2010, s. 102). Dette er eit interessant perspektiv for mi

oppgåve, då eg blant anna er ute etter å sjå på korleis barns gråt tolka som motstand, kan røre ved vaksne i barnehagen.

Nancy King (1982, attgjeven etter Øksnes & Brønstad, 2011, s. 239), meiner det ligg ein form for motstand i leik, gjennom at dette gjev barna moglegheit til å gløyme røyndomen for ein augeblink, gløyme alle forventingar og ansvar. Dette perspektivet kan sjåas i samanheng med Bae sitt perspektiv, på krafta i det leikande samspelet. Bae (2012, s. 48) argumenterer for at medverknad i lys av barnas leik, tek andre uttrykksformer enn verbalspråk på alvor. Barns leikande veremåte, blir ein motstand til Alvoret i kvardagen. Øksnes og Brønstad (2011) skriv at «[b]arn som demokratiske lekere handler kanskje om det som skjer når de forstyrrer den vante orden vi voksne ser for oss» (Øksnes & Brønstad, 2011, s. 240). Slik eg les dette, kan barns lek tolkast som motstand i eit demokratisk perspektiv, og kan vere ein moglegheit for medverknad innanfor det radikale demokrati. Barns leik som eit perspektiv på motstand, er eit interessant perspektiv å ta med i min studie, då leik er ein stor del av barnehagekvardagen. Det er interessant å sjå om leik skjer når barn ynskjer det, eller når dei vaksne legg opp til det.

Kapittel 3: Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgåva blir mitt teoretiske grunnlag presentert. Eg startar med å presentere min bruk av diskursomgrepet, og ulike diskursar som kan ha vore med å påverke syn på barns motstand. Deretter sett eg barns motstand i eit nytt perspektiv, ved å kople det til perspektiv innanfor teorien om det «radikale demokrati» (Laclau og Mouffe, 2002; Mouffe, 2005). Vidare skriv eg om Levinas sin etiske filosofi. Eg viser både til Levinas egne tekstar, og andre sine tolkingar av desse tekstane. Mine primærkjelder er Levinas sjølv og Norheim (2013). Så ser eg Levinas sin filosofi, i lys av ein «hermeneutisk moralsk dømmegraft» (Norheim, 2013, s. 8). Etter dette skriv eg om medverknad som omgrep. Eg viser til ei forståing av medverknad som har oppstått innanfor ein «rettigheitsdiskurs». Deretter ser eg omgrepet i samanheng med det radikale demokrati, før eg kjem inn på medverknad – eit ansvar i møte med *den andre*. Til sist gjer eg eit forsøk på å kople dei ulike teoriane saman, og sette dei i ein samanheng.

3.1 Ulike diskursars påverknad

Diskursomgrepet har mange definisjonar. I denne samanheng, følger eg Redding-Jones sin (2005) definisjon på kva ein diskurs er; «what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (Redding – Jones, 2005, s. 82). I diskursane ligg ei makt, som er med og påverkar korleis vi snakkar og handlar. Ein kan vere medvitslaus rundt kva diskursar som ligg bak måten ein snakkar på, så ved å sette ord på diskursar kan ein slik eg ser det, skape ny refleksjon rundt kva diskursiv makt ein let seg påverke av. Til dømes kan ein slik eg ser det, sette ord på ulike diskursar rundt min reaksjon i situasjonen med Per (narrativ). Eg var opptatt av at Per skulle «klare sjølv» på grunn av alderen han var i. Her kjenner eg igjen en utviklingspsykologisk diskurs der stadietenking har sterk makt (Gulbransen, 2012, s. 16). Det som fekk meg til å stoppe opp, og tenkje på nytt i denne situasjonen, var det eg opplevde som Per sin motstand. Det var noko i den motstanden som fekk meg til å tenkje annleis. Det er dette eg vil undersøkje vidare. Kva kan vi lære i møte med barns motstand? Vidare vil eg seinare i oppgåva, gå nærare inn på ein diskurs som eg kallar «ein rettigheitsdiskurs». Dette omgrepet har eg henta hos Kjørholt (2010, s. 161). Barns rett til medverknad har fått meir og meir plass i barnehagesektoren. Desse rettighetene har fått stor plass i både rammeplan for barnehagen og barnehagelova (Kjørholt, 2010, s. 152). Då eg ynskjer å sjå medverknadsomgrepet i samanheng med motstand, og møte mellom menneske vil

eg problematisere korleis denne rettighetsdiskursen, kan kome til uttrykk. Dette for å lage ei opning for å tenkje nytt, rundt medverknad. Vidare skriv eg om korleis synet på barns motstand kan ha vorte forma ut ifrå ulike diskursar om «riktig oppførsel». Ein tydeleg tendens som går igjen er at barns motstand er eit problem som skal fiksas. Her blir barn slik eg ser det, kategorisert som ei gruppe, som skal vere lydige i møte med autoritære vaksne.

Vik (2013, s. 40) viser til ulike diskursar som har vore med å påverke syn på barns motstand. Barn som ville og primitive og som eit objekt som skal lære lydighet kan kjennast igjen frå ein diskurs med rot i religion, og ein tanke om at vaksne er ein autoritær oppsedar. Vidare viser ho til diskursar etablert frå blant anna utviklingspsykologien, der synet på barn som objekt for vaksne si oppseding har fokusert på barn som mangelfulle. Som Vik (2013, s. 40) tenkjer eg at desse diskursane kategoriserer barns motstand som eit problem, eller noko som ein prøver å unngå. Dette får støtte av Seland (2013, s. 166), som skriv at barns motstand har vorte sett på som noko uynskt og problematisk. Barns motstand har møtt irritasjon og straff. I dagens samfunn er trass eit ord som blir flittig brukt. Dette kjenneteiknar barn som ikkje kan oppføre seg, og er ulydige i samanheng med foreldre og andre vaksne sine reglar. Barns motstand er negativt, og ein må finne løysningar for å unngå dette. Snill og flink er ord ein fortsatt kan høyre om barn som oppfører seg riktig innanfor vaksne sin standar. Kjefting og disiplinær har vore tiltak for å unngå barns motstand (Seland, 2013, s. 166). Ut ifrå dette meiner eg ein kan seie at motstandsomgrepet i samanheng med barns måte å vere på, har vorte eit omgrep som i stor grad beskriv negativ oppførsel, og har difor vorte møtt på ein negativ måte. Eg seier ikkje at synet på barns motstand som noko ein må arbeide i mot er berre feil, men eg ynskjer å problematisere ein tendens der motstand er noko negativt. Eg vil i denne oppgåva prøve å sjå nytt på barns motstand, uavhengig av kva som ligg til grunn for at eit barn viser motstand. Det kan vere at eit barn sin motstand er negativ, i den forstand at barnet til dømes har det vondt, og eg er ikkje ute etter å skape eit perspektiv der ein ikkje skal møte denne motstanden og prøve å hindre den. Eg ynskjer å sjå på det at barnet viser motstand i slike situasjonar som positivt fordi ein nettopp kan vere der, og møte barnet. Rossholt (2010, s. 108) problematiserer ei kategorisering av barns kroppslege uttrykk. Ho viser til samtaler med barnehagepersonell, som seier at eit gråtande barn blir ekskludert frå fellesskapet medan eit smilande og glad barn blir ynskta velkommen. Ved denne kategoriseringa der to barn som viser ulike kroppslege uttrykk blir samanlikna, meiner ho motstanden til barnet blir sett på som eit problem og barnet blir eit problem. Som Nilsen (2000, s. 76) ynskjer eg å bruke motstandsomgrepet for å utfordre vante tankebaner. Eg ynskjer å riste i negative

syn på barns motstand, og sjå på korleis barns motstand kan vere ein ressurs for barnehagen som institusjon. Eg ynskjer å unngå at eit glad og fornøyd barn er den riktige måten å vere på til ei kvar tid, sjølv om ein skulle ynskje at barn alltid skal vere glad er ikkje det realiteten. Eg ynskjer å unngå å stemple motstand som eit problem. Kan barns motstand vere med å synleggjere eit kompetent og ressurssterkt barn, som har noko å bidra med inn mot barnehagekvardagen, både i form av sårbarheit og styrke? For å gje motstandsomgrepet «nytt» innhald vil eg i neste del av oppgåva sjå det i samanheng med eit radikalt demokrati.

Eg er sjølv innfløkt i både synlege og usynlege (for meg) diskursar de kan lese gjennom denne oppgåva. Eg vil aldri kunne sette ord på alle diskursar som påverkar. Eg tykkjer likevel det er viktig å sette ord på diskursar, og vere med å skape ny refleksjon over rådande tenking. Som Johannesen og Sandvik (2008, s. 13) ynskjer eg å forstyrre medverknad som omgrep, og vere med å tenkje nytt rundt omgrepet. Samtidig tek eg med meg i denne oppgåva at alt ikkje kan fangast i ein diskurs. «Levinas antyder [...] at det finnes noe mer, noe bortenfor diskursene, noe åpent, en mulighet» (attgjeven etter Johannesen, 2012, s. 87). Eg er interessert i å sjå på denne moglegheita. Skjer det noko i møte mellom menneske som ikkje kan fangast i omgrep? Eg vil utforske Johannesen (2012) sine tankar om at «[d]et som skjer i møter mellom mennesker, kan ha betydning på flere plan, på flere måter, og er [...] umulig å fange i et etablert konsept» (Johannesen, 2012, s. 87), eller i ein diskurs.

3.2 Motstand som medverknad i eit radikalt demokrati

Eg støttar meg til Kjørholt (2010, s. 153), som skriv at ein samfunnsborgar innanfor eit demokratisk samfunn har fridom til å ytre seg, og rett til medverknad. Vidare meiner eg Biesta (2006, s. 139) si beskriving av ein demokratisk person, påpeikar viktige poeng for mi oppgåve. Å vere ein demokratisk person går ut på å høyre på andre sine meiningar og møte andre som subjekt, samtidig som det handlar om å delta gjennom eigne meiningar i ei verd med forskjellar og pluralitet (Biesta, 2006, s. 139). Å opne opp for forskjellar og pluralitet i demokratiet opnar, slik eg ser det, opp for den unike stemme i demokratiet. Samtidig peiker Biesta (2006, s. 139) på at i tillegg til å delta gjennom eigne meiningar, lyttar ein demokratisk person til andre meiningar. Dette blir nødvendig å ta i betraktning i mi oppgåve, som har eit relasjonsperspektiv. Demokrati og medverknad har fått ein sentral plass i rammeplan for barnehagen (KD, 2011). Eg skriv her om korleis motstand kan bli sett på som ei nødvendig deltaking inn mot demokratiet, ved å sjå det i samanheng med teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe,

2002; Mouffe, 2005). Det er ikkje min intensjon å gje eit detaljert bilete av det radikale demokrati, eller bakgrunnen det har i den diskursive teori. Eg trekkjer ut nokre perspektiv frå teorien om det radikale demokrati, som eg meiner er hensiktsmessig for etablering av det enkelte barns motstand som ein ressurs.

Teorien om eit radikalt demokrati opnar opp for anerkjenning og legetimering av konflikhtar. I motsetning til eit liberalt demokrati som i fylgje Mouffe (2005, s. 10), vil arbeide for eit ensemble utan konflikt der målet er å oppnå harmoni, viser ho til det radikale demokrati sin «conflictual consensus» (Mouffe, 2005, s. 52). I dette ligg ein einigheit om at konflikhtar er, og blir uforsonlege. Slik eg forstår denne teorien viser «conflictual consensus» til ein einigheit om at sjølv om ein har ein del faste ramar, eller ein einigheit om ein viss orden innfor til dømes ein institusjon, er det opent for konflikhtar. Slik treng ein ikkje undertrykke konflikhtar på grunn av eit påbod frå autoritær orden. Desse konfliktane, eller ulike meiningar, er med å påverke korleis ein skal praktisere orden innanfor institusjonen (Mouffe, 2005, s. 113). Slik kan «conflictual consensus» slik eg ser det, vere eit bidrag til refleksjon over sosial praksis, nettopp fordi det finst ueinigheit. I eit intervju med Mouffe (Hauxner, 2002), kjem det fram at ulike tolkingar rundt det ein har blitt einig om er viktig. Dette opnar opp for utvikling, og ein streben etter heile tida å nå eit felles mål. Samtidig er det eit mål ein aldri kan nå. «Og at der findes reelle alternativer at vælge i mellem, er rugraden i et demokrati» (Hauxner, 2002, s. 254-255). Oppstår det total einigheit, vil det ut ifrå denne teorien ikkje lengre vere demokrati, slik eg forstår det. Sjølv om det her er snakk om konflikhtar, meiner eg det er legitimt å samanlikne konflikhtar med motstand, då konflikhtar kan oppstå når noko eller nokon møter motstand. I ordboka kan ein lese at konflikt oppstår når det er «usemje, strid mellom idear, kjensler og liknande» (UIO, 2010). Ut ifrå mi erfaring oppstår motstand i barnehagen, nettopp når ein ikkje er einig, når ein hadde ulike ynskjer for ein situasjon, og når kjenslene ikkje er i samsvar med det som skal skje. Eg finn støtte hos Dolk (2013, s. 221) som meiner at, ein ut ifrå teorien om det radikale demokrati, kan seie at barns motstand blir ein viktig del av demokratiet.

Vidare nyanserer Mouffe (2005, s. 13) konflikhtar i eit radikalt demokrati, ved å skilje mellom antagonismer og agonismer. Antagonisme kan forståast som ei konflikt mellom fiendar, medan agonisme er ei konflikt mellom «vennskaplege fiendar». Agonisme oppstår i ein relasjon der venar blir motstandarar, fordi dei, innanfor ei felles symbolsk ramme, er ueinig om korleis ein skal organisere. Grindland kallar agonisme «vennligsinnet konflikt» (Grindland, 2011, s. 78). Eg ser ei venlegsinna konflikt som ei konflikt som kan oppstå i ein trygg relasjon, der det er einigheit om at det er lov å vise motstand mot dei bestemte rammene, innanfor ein institusjon.

Eg vil knytte agonisme til barnehagen, og til barns motstand. På avdelinga eg gjorde mitt feltarbeid, er det ei gruppe personar som har noko felles, symbolske rammer eller eit rom av felles forståing, av korleis ting skal vere på avdelinga. Desse rammene byggjer på dei tilsette sitt samfunnsmandat (Barnehagelova, §1), rammeplan for barnehagen (KD, 2011) og rutinar/strukturar som er bestemt, ut ifrå barns behov, og elles praktiske grunnar. Dei felles rammene vil kunne tolkast ulikt, og det vil vere eit handlingsrom innanfor rammene. I dette handlingrommet, kan det oppstå agonisme, ei vennlegsinna konflikt mellom vennskapelege fiendar, eller motstandarar. Altså kan barnas motstand, i møte med vaksne, andre barn eller strukturar, forståast som agonisme. Slik vil barns motstand vere ein del av demokratiet. Som ei kjelde til refleksjon over praksis. Barns motstand vil ut i frå dette perspektivet kunne vere med å utvikle institusjonen.

3.3 Inspirert av Levinas i møtet med den andre

Mi erfaring er at barns motstand kan vere uforståeleg, og som barnehagelærer har eg ofte kjent på eit behov for å få kontroll over situasjonen, eller over barnet. Eg har prøvd å finne ei forståing for kvifor barnet viser motstand. Har eg same behov for å få kontroll over motstand om det er ein vaksen som viser det? Ein diskurs eg kan kjenne igjen i mine erfaringar, er utviklingspsykologien. Utviklingspsykologien tek blant anna utgangspunkt i stadietenking, i samanheng med alder. Ein kan ut ifrå dette perspektivet seie at vaksne sin motstand er meir reflektert og kontrollert enn barn sin motstand, og at vaksne slik har eit felles grunnlag for forståing av tankane bak motstanden. Samtidig kan vi som vaksne, i større grad uttrykke oss verbalt og diskutere (Gulbransen, 2012, s. 16). Ut ifrå dette perspektivet kan barnet sin motstand bli sett på som uhandgripeleg, eller kategorisert innanfor ein utviklingskategori. Det er ein fare for at barnet sin motstand blir grunngeve ut ifrå diskursar, vi er vevd inn i. Eg vil sjå forbi utviklingsdiskursen, då eg ser at denne diskursen, står i fare for at barnet blir avgrensa, og vår forståing av motstanden blir noko konsentrert. Ved hjelp av Levinas sin filosofi, ynskjer eg å opne opp for nye perspektiv på møtet mellom den vaksne og barnet, når barnet viser motstand.

Whatever be the extension of my thoughts, limited by nothing, the Other cannot be contained by me: he is unthinkable – he is infinite and recognized as such.

This recognition is not produced again as thought, but is produced as morality.

(Levinas, 1991, s. 230)

Med disse orda frå Levinas vil eg gå nærare inn på korleis hans etiske filosofi har påverka min studie. Hans etiske tankar om det uendelege, og det ein ikkje kan fatte hos *den andre* har gjeve meg eit utvida tankesett, som eg måtte la meg påverke av. Ved å godta at ein ikkje kan forstå *den andre* fullt ut, fordrast ein til å sjå *den andre* på nytt, og tenkje over kva som skjer i det etiske møtet mellom menneske. Eg vil difor i denne delen av oppgåva skrive om Levinas sin etiske filosofi, og vise korleis eg forstår denne filosofien, og korleis den inspirerer meg i min studie. Eg tek utgangspunkt i tekstar av Levinas sjølv (1991, 1998a, 1998b), og andre som har tolka han (bl.a. Norheim, 2013; Aarnes, 1998; Waldensfels, 2002; Morgan, 2011).

Norheim (2013) har i si doktoravhandling «Sources of Moral Responsibility – Emmanuel Levinas and the ethical discourse on Self and Other», tatt for seg Levinas sin etiske filosofi, og sett den i samanheng med samtidas etiske filosofi. Han tek utgangspunkt i to av Levinas sine hovudverk; «Totality and Infinity», og «Otherwise than Being or Beyond Essence». Vidare i avhandlinga argumenterer Norheim (2013) for å gjere den uendelege andre om til ein konkret anna, i eit hermeneutisk perspektiv. Eg har hatt stor hjelp i Norheim si tolking av Levinas, då Levinas sine eigne tekster i liten grad er skriva på ein vanlig akademisk måte. Levinas har ein noko kontroversiell stil, og han angrip tema frå ulike vinklar og argumenterer på ein noko usamanhengande måte (Norheim, 2013, s. 21). Eg forstod difor Levinas sine tekstar betre ved å lese Norheim si tolking først. I tillegg dreg eg nytte av Norheims sitt forsøk på å bruke Levinas sin filosofi i eit hermeneutisk perspektiv, då det er med å konkretiserer filosofien og gjer han brukbar i forskarsamanheng.

I boka «Uderveis mot den annen», har Arnes (1998) oversatt fleire essay av Levinas, som eg nyttar meg av i denne oppgåva. I tillegg har Arnes skreva essay om Levinas, som er med å tydeleggjer den etiske filosofien. Han beskriv Levinas sin filosofi som ein filosofi der mennesket finn seg sjølv i ansvaret for sine medmenneske, og der det å gløyme sin neste er det største sviket (Aarnes, 1998, s. 127). Slik eg ser det er nestekjærleik eit viktig stikkord i denne tolkinga, og som Aarnes (1998, s. 148) skriv er det menneskelege for Levinas, i stor grad knytt til å overvinne egoisme. Dette er perspektiv som er viktig å sette ord på i min studie, i samanheng med eit relasjonsmøte mellom barn som yter motstand, og den vaksne i barnehagen. Her har den vaksne ut ifrå dette perspektivet eit stort ansvar, og kan ikkje gløyme sin neste. Til sist i denne boka er det ein debatt mellom ulike personar som har tolka Levinas sine tekstar. Aarnes (1998) og Vetlesen (1998) forsvarer ein etikk, som ikkje kan sjås i samanheng med synet på menneske sin rett til fridom og autonomi. Dei viser til ansvaret som ligg i møte med *den andre*.

3.4 Levinas sin etiske filosofi

Her prøver eg å synleggjere korleis Levinas har inspirert meg i denne oppgåva. Eg ser det som nødvendig å presentere delar av hans filosofi, for å legge eit grunnlag for mi forståing av delar av fundamentaletikken. Overskriftene eg har valt ut i denne delen synleggjer i stor grad omgrep eg trekkjer ut, og seinare bruker i mi analyse. Eg startar med å prøve å forklare Levinas sitt syn på metafysikk og ontologi, deretter bind eg dette til ein metafysisk relasjon, eit metafysisk ynskje og erfaring som omgrep i Levinas sin filosofi. Til sist ser eg Levinas i samanheng med eit hermeneutisk perspektiv, ved hjelp av Norheims (2013) doktoravhandling. Då skriv eg om den konkrete andre, frå moralsk ansvar til handling, ei verdivurdering av eit fullverdig liv og danning for *den andre* si skuld.

3.4.1 Metafysikk i staden for ontologi

Levinas tek avstand frå ontologi, og argumenterer for ein metafysikk (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 17). Skillet mellom ontologi og metafysikk er noko flytande. Det er i fylgje Norheim (2013, s. 19) ingen kriterium som kan vise klare skilnader mellom desse omgrepa. For min studie blir derfor det viktigaste å prøve å vise korleis Levinas skilte dei.

Levinas argumenterer for metafysikk i staden for fundamental ontologi (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 17). Han tek avstand frå Heideggers syn på menneske. Medan Heidegger meiner menneske møter verda med utgangspunkt i seg sjølv (attgjeven etter Tholin, 2013, s. 78), meiner Levinas at det skjer ein reduksjon, gjennom forsøket på å erobre «veren i verda» (Levinas, 1998a, s. 42). Levinas meiner overgangen frå ein uvitande tilstand til kunnskap, ofte følgjer eit epistemologisk ordning av reduksjon og integrasjon. Slik blir *den andre* redusert til *den same*. «Levinas calls the «I» the «same» and says that this way the same absorbs the other into itself or forms the other to itself» (attgjeven etter Morgan, 2011, s. 39). Om epistemologi reduserer *den andre* til *den same*, kan ein spørje seg kva etisk betyding dette har med respekt for *den andre*, skriv Norheim (2013, s. 37, 40). Her kan det i stor grad problematiserast at eg bruker Levinas i ei oppgåve med empirisk materiale. Epistemologi er læra om kor ein får kunnskap frå (Stigen & Tranøy, udatert), og gjennom tolking av empiri kan ein seie at eg står i fare for, ja det er uunngåeleg å ikkje redusere *den andre* til *den same*. I forsøket på å forstå *den andre* (barnet og den vaksne i barnehagen), gjer eg slik eg ser det, *den andre* til seg sjølv frå mitt perspektiv, og ikkje frå *den andre* sitt perspektiv. Eg ikkje kan forstå *den andre* fullt ut. Samtidig vel eg å bruke Levinas sin filosofi, då eg meiner hans fokus på

ansvaret i møte med *den andre* sitt andlet, er fundamentalt for møtet mellom menneske (Levinas, 1998b, s. 105). Slik eg ser det er Levinas sin filosofi, med å bevisstgjere meg på kva det er eg kan finne av kunnskap om *den andre* gjennom denne studien, og kva eg ikkje kan finne.

Levinas sitt fokus på *den andre* bryt med ontologidiskursen, som prøver å forklare sjølvet sin «veren i verda» (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 17). Dette er eit perspektiv eg ynskjer å ta, då dette set fokus på kven vi *er* i møte med *den andre*, i staden for å vere opptatt over vår eigen plass i verda. Slik eg ser det kan dette fokuset minne tilsette i barnehagen på samfunnsmandatet. I barnehagen er ein på jobb, og slik eg ser det, er oppgåva ein har i denne jobben å vise omsorg, og leggje til rette for barnet (*den andre*) si utvikling. «Å forlate ontologien er å komme ut av maktøvelsen, som er selve værens strev i tiden» (Aarnes, 1998, s. 158). Ved å bryte med makta, opnar ein opp for ein radikal etikk som oppstår i møte med *den andre*. Ein etikk som første filosofi (Norheim, 2013, s. 15, 17). Ut ifrå dette perspektivet kjem etikken før vilje og medviten, i møte med medmenneske (Aarnes, 1998, s. 128). Kanskje kan ein gjennom å prøve og opne opp for ein radikal etikk sleppe noko av makta ein som vaksen har i møte med barnet, og i større grad opne opp for symmetri i relasjonen. Samtidig vil ansvaret, den vaksne har i møte med barnet, gjere at det til ein viss grad vil vere ein asymmetrisk relasjon.

3.4.2 Relasjonsmetafysikk – I møte med den andre blir eg til

Levinas sin metafysikk kan, slik eg forstår Norheim (2013, s. 21), kallast ein relasjonsmetafysikk. Det avgjerande innan metafysikken er meining som oppstår i møtet mellom andlet. I fylgje Levinas (1998b, s. 105) talar andletet før orda. Han skriv at «[i] ansiktet er det uttrykte *tilstede* i uttrykket, uttrykket uttrykker seg selv – råder alltid over den mening det avgir» (Levinas, 1998a, s. 51). Det blir instifta ein etisk relasjon ved å gå bort frå likegyldigheit og la seg røre ved i møte med *den andre* sitt andlet (Aarnes 1998, s. 182). Slik eg tolkar det er det *den andre* sitt andlet som avgjer kva eg kan forstå i møte med *den andre* og kva moglegheit eg har for å innstifte ein etisk relasjon. Aarnes (1998, s. 157) forstår Levinas slik at det ikkje er *eg* som kan opprette eit forhold til *den andre* sitt andlet, men *den andre* som opprettar eit forhold til meg. Det vil, slik eg tolkar dette, vere viktig å opne opp for å møte *den andre*, og vere tilgjengeleg når *den andre* vel å opprette eit forhold til meg. Slik eg ser det vil det òg vere enklare for *den andre* å opprette eit forhold til meg om eg stiller meg tilgjengeleg. Her kan Levinas sin etiske filosofi assosierast til Løgstrup (attgjeven etter Bergem, 2011) som tek utgangspunkt i den etiske fordring. Løgstrup (attgjeven etter Bergem 2011, s. 96, 103-104) sin filosofi har mange like trekk med Levinas sin filosofi. Eg vil difor presisere at eg vel Løgstrup

sin filosofi bort. Eit klart skilje mellom desse filosofane er at Løgstrup argumenterer for ein ontologisk etikk, og Levinas, som tidlegare nemnt, meiner etikken kjem før ontologien. Etikken handlar om møte med *den andre*. Det var Levinas sin metafysiske filosofi (Norheim, 2013, s. 17) som fanga mi interesse.

Hos Levinas er andletet mykje meir enn berre det kroppslege andletet. Andletet er ein metafor for ein høgare sfære (attgjeven etter Waldenfels, 2002, s. 64-65). «The way in which the other presents himself, exceeding the *idea of the other in me*, we here name face» (Levinas, 1991, s. 50). Alt i alt, er det gjennom andletet vi prøver å gripe det som er annleis med *den andre*. Andletet til den andre manifestar det umoglege i våre moglegheiter (attgjeven etter Waldenfels, 2002, s. 64-65, 70). Min ide om *den andre* vart utfordra i møte med Per. Det var noko i det møtet, som eg ikkje kan sette ord på. Det er noko som fortsatt rører ved meg, som eg ikkje heilt kan sette ord på. Vidare tolkar eg ein relasjonsmetafysikk, eit andlet i møte med eit anna andlet som noko som oppstår her og no, og ikkje endar opp som ein ontologi. Sagt på ein anna måte er Levinas meir opptatt av det som seiast enn det som er sagt (attgjeven etter Waldenfels, 2002, s. 68). Ut i frå dette perspektivet kan ein, slik eg forstår det, skape refleksjon rundt kva ein møter hos *den andre* i her og no – situasjonar. Dette er noko eg prøver å gjere i mi analyse.

Slik eg tolkar Levinas, er det i møte med *den andre* sitt andlet ein blir til. Ein er ikkje nokon før ein blir kommandert av andletet. Ein blir til i det ein responderer på kommandoen. «The event of command» består av respons og ansvar. Den vekker vår respons av ansvar (Levinas, 1981, s. 142, attgjeven etter Waldenfels, 2002, s. 76). «Det som gjør meg til menneske, er ikke det jeg gjør, men det som gjøres med meg ved den tale [...] i den Annens ansikt» (Aarnes, 1998, s. 136). Norheim (2013) skriv; «Å vere eit “eg” består ikkje av ein fast og tidlegare etablert identitet, men i ei konstant gjenvinning av identitet» (Norheim, 2013, s. 38, mi oversetting). Vår identitet vinnas slik på nytt og på nytt i møte med *den andre* når vi responderer på *den andre* sitt andlet sin kommando. Identiteten er dynamisk i møte med *den andre*. *Den andre* sitt andlet er grunnlaget for filosofiens utgangspunkt. Det er, slik eg forstår det, *den andre* sitt andlet som vekker ansvaret i mitt møte med *den andre*. Slik er Levinas sin etiske filosofi med å skape moglegheiter for å reflektere over kva som skjer i møte med andre, og kva ansvar ein har i møte med *den andre* sitt andlet.

Andletet er ikkje berre abstrakt i Levinas sin teori, han skriv òg om andletet i samanheng med huda vi kjærteiknar. Kontakt med hud er nærleik til andletet, samtidig skapast her ei uoverstemming av synleg og usynleg. Jo nærare vi kjem *den andre* si hud, jo meir

distansert er vi. Levinas trekkjer her inn hans tidlegare fenomenologi; Eros. Det som er utover andletets eros blir no transformert til ein eros som bevegar seg mot andletet. På denne måten blir andletet kjøtt og blod, og kjøtt og blod blir til ord. Denne tilnærminga er ikkje reservert til berøring men ved kvart eit blick er kontakt annonsert. Syn og hørsel blir kjærteikn (attgjeven etter Waldenfels, 2002, s. 77). «We are invited to treat our whole sensorium as a responsorium» (Waldenfels, 2002, s. 77). Slik eg forstår dette kan alle sansane brukast til å respondere. Samtidig blir ikkje andletet noko ein kjenner, for det er ikkje konstant. Slik eg forstår det er andletet i konstant endring, og dette blir ein gjensidig prosess. Eg'et og *den andre* møtes på nytt for kvar gong. Andletet er ikkje ei annonsering som er til stades som sett spor, sporet av andletet blir gamalt (Waldenfels, 2002, s. 77). Slik eg forstår det må ein heile tida møte *den andre* på nytt. Ser ein dette i samanheng med eit barns ansikt, eller eit barn sin kropp, kan ein seie at kroppen talar til oss i møte med barnet, deira kjøtt og blod blir til ord. Respons i møte med *den andre* kan òg kome til uttrykk gjennom kroppen og sansane. Dette er eit interessant perspektiv å ta då eg forskar på dei yngste barna i barnehagen, og dei kommuniserer med kropp i stor grad. Kroppane til barna blir ein del av andletet deira, som fordrar dei vaksne sitt ansvar.

Innanfor ein relasjonsmetafysikk er møtet mellom menneske manifesta i «godheit», og kan berre bli kalla fram konkret gjennom at den adresserte tek ansvar for *den andre* (Norheim, 2013, s. 21). Ansvarer oppstår, slik eg forstår det, i møtet med *den andre* og møtet skjer nettopp fordi menneske tek ansvaret. I dette ansvaret ligg det ei avgrensing, fordi ein aldri kan forstå den andre fullt ut då *den andre* er uendeleg. Levinas skriv at «idéen om det uendelige er knyttet til forholdet til Nesten. Idéen om det uendelige utgjør det sosiale forhold» (Levinas, 1998a, s. 50). Eg tolkar dette slik at, gjennom å godta at *den andre* er uendeleg, kan ein prøve å unngå å redusere *den andre* til *det same*. Sett i samanheng med eit barn sin motstand, tenkjer eg, dette er eit perspektiv som argumenterer for at ein ikkje alltid kan forstå barnet eller barnet sin motstand. I det ein prøver å sette ord på kva motstanden kan bety, reduserer ein barnet til *det same*. Vidare er det kanskje ikkje nødvendig å forstå alt. Ikkje alt kan fangast i diskursar. Hos Levinas kan ein lese at å ikkje forstå det uendelege, er det positive ansikt. Dette ansiktet er «moralsk bevissthet og Higen [metafysisk ynskje]» (Levinas, 1998a, s. 55).

3.4.3 Eit metafysisk ynskje

Omgrepet «metafysisk ynskje» er henta frå Norheim (2013). Han skriv om «a metaphysical desire» (2013, s. 25), og har henta denne beskrivinga frå Levinas sjølv. I Aarnes (1998) sin oversetning av Levinas (1998a), bruker han omgrepet «Higen» om

same fenomen. Eg har valt å bruke metafysisk ynskje i staden for Higen, for ikkje å skape usikkerheit om kva eg skriv om. Samtidig, meiner eg, «eit metafysisk ynskje» er meir beskrivande enn «Higen».

«Sann er den Higen [metafysiske ynskje] som det eftertraktede ikke oppfyller, men bare gjør dypere. Den er godhet» (Levinas, 1998a, s. 52). Slik eg forstår Norheim (2013, s. 26), er eit metafysisk ynskje, eit ynskje om å gje noko til *den andre*, og å vere raus. Essensen av godheit og rausheit er å tilby noko til *den andre*, utan å forvente noko tilbake. Det metafysiske ynskje vil alltid vere der, og ein kan ikkje bli metta (Norheim, 2013, s. 26). Eit metafysisk ynskje «efter det uendelige har ikke kjærlighetens selvbehag i følelsen, men den moralske fordrings strenghet. [...] den er [eit ynskje] ved selve værens tiltrekning og uendelige høyde i viss favør det gode virker» (Levinas, 1998a, s. 55-56). Eg tolkar Levinas slik at, han meiner vi har eit metafysisk ynskje, som gjer at vi ynskjer våre medmenneske godt. Vi ynskjer å vere gode mot dei, ikkje for å få noko tilbake, men fordi *den andre* rører noko i oss som fordrar vår godheit. Ein kan, slik eg ser det, problematisere at vi alltid ynskjer å vere gode mot *den andre*. Sjølv om nestekjærleik er ein verdi som står sterkt i vårt samfunn (KD, 2011, s. 11), er det vanskeleg å påstå at vi alltid sett *den andre* først. Bergem (2011, s. 104) peiker på at sjølv om ein i møte med *den andre* får moglegheiter for å vise omsorg, er det ikkje sjølv sagt at vi gjer det. Vi kan velje å snu oss vekk, og ikkje ta omsyn til fordringa om å handle godt i møte med *den andre*. I eit yrkesetisk perspektiv meiner eg at, å ynskje *den andre* godt bør vere idealet ein arbeider mot i barnehagen. Idealet bør, slik eg ser det, vere at alle skal bli møtt med godheit. Som nemnt innleiingsvis, har barn rett til å møte kjærleik og omsorg i barnehagen (KD, 2011, s. 12). Korleis kan det metafysiske ynskje påverke vaksne i barnehagen? Kva er det barnet rører ved hos den vaksne når det viser motstand? Er det eit metafysisk ynskje som styrer den vaksne eller blir den styrt av ytre diskursive føringar i møte med barnet? Eller er det kanskje ein gjensidig påverknad mellom eit metafysisk ynskje og ulike diskursar? Dette er spørsmål som vart interessant å sjå i samanheng med min empiri.

Eit metafysisk ynskje kan beskrivast som ein rastlaus lengsel, ein søken etter det som er usett eller evig. Eit ynskje om å vere fullenda eller komplett. Eit metafysisk ynskje er retta mot ein *uforutsigbar annen*, eller sagt på ein anna måte; ein relasjon til det uhandgripelege. Det uhandgripelege i verda, og i møte med medmenneske (Norheim, 2013, s. 24). «Idéen om det uendelige er en tanke som i hvert øyeblikk *tenker mer enn det tenker*. En tanke som tenker mer enn den tenker er [det metafysiske ynskje]. Det uendeliges uendelighet «måles» av [dette ynskje]» (Levinas, 1998a, s. 52). Slik eg forstår det metafysiske ynskje, er det bakgrunnen for at vi kjenner eit ansvar ovanfor

den andre. Samtidig, forstår eg det slik at det er ein søken etter noko vi ikkje kan forstå, og den søken vil alltid vere der. Den fordrar oss til søke etter å bli fullenda, samtidig som vi aldri blir fullenda. Slik vil vi aldri miste vår fordring av ansvar for *den andre*. Kanskje er det det metafysiske ynskje, og det ansvaret ein har i møte med *den andre*, som opnar opp for viktigheita av å gje rom for barnets motstand?

3.4.4 Erfaring

Erfaring er «i den eneste radikale betydning av ordet: forhold til et ytre, til et Annet, uten at denne utvendighet kan innlemmes i det Samme» (Levinas, 1998a, s. 49). Levinas brukar omgrepet erfaring på ulike måtar. I denne samanhengen blir omgrepet brukt om eit mellommenneskeleg møte med etisk mening (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 36). «True experience does not offer me what I already know, but denotes an encounter with that of which I do not yet possess any knowledge» (Norheim, 2013, s. 36). I erfaring ligg det, slik eg forstår, ny kunnskap. Det vi ikkje kan lære av oss sjølv lærer vi konsekvent av *den andre* skriv Waldenfelds (2002, s. 68). Dette kan sjåast i samanheng med at vi blir til i møte med *den andre*. Kunnskap finnast, slik eg tolkar Levinas, i relasjonen. Samtidig er det noko uendeleg, noko vi ikkje kan fatte i dette møtet. Levinas skriv at «[a]nsiktet er ren erfaring, erfaring uten begrep» (Levinas, 1998a, s. 55). Erfaring av det uendelege er ikkje i sjølvets bevisstheit, det blir heller ikkje tilgjengeleg for sjølvet gjennom intersubjektivitet. Det er ei oppleving som berre er adressert til den som er ansvarleg for *den andre*, og kan ikkje tematiserast. Ein kan kalle erfaring i møte med *den andre* for avgrensa, då sjølvet berre får ei avgrensa mening gjennom aktiviteten (Norheim, 2013, s. 36). Eit sentralt poeng hos Levinas, er at vi ikkje kan søkje i oss sjølve for å finne ut kva våre medmenneske ynskjer (attgjeven etter Tholin, 2013, s. 78). Om vi søkjer i oss sjølve fagnast vi i etiske kodar [diskursar] som blir sett på som sanne, og dette vil styre våre val i møte med *den andre* (Øksnes, 2008, s. 404). «Den Andres uforutsigbarhet er det som forstyrrer oss og som kan gjøre oss åpen for at verden er noe mer enn det den var i min bevissthet fra før» (Øksnes, 2008, s. 404). Eg ynskjer i min studie at barns motstand skal vere med å forstyrre meg, og opne opp for at det er meir enn eg kan forstå i møte med barns motstand.

3.5 Frå den uendelege til den konkrete andre

Levinas sin fundamentaletikk kan i fylgje Aarnes (1998, s. 173-174), sjåast på som grunnlaget for etikken. Det som kjem før erkjenninga, og kan kallast det etiske mysterium. Levinas prøver ikkje å lage ei «oppskrift» på korleis vi skal handle, men han er opptatt av ein protoetikk, eller ei retning for handlingar. Når det er skrive er det, slik

eg ser det, problematisk å søkje å forstå nokon ut ifrå Levinas sin etikk, då han nettopp meiner at vi ikkje kan finne den forståelsen i møte med den uendelege andre. Likevel er det noko med denne filosofien som gjer at eg ikkje kan sleppe taket. Levinas har eit perspektiv på møtet med *den andre*, som gjev meg ein ny måte å tenkje på. Norheim (2013) argumenterer for ein alternativ moglegheit i filosofien til Levinas som eg no vil gå vidare inn på, og ta i bruk.

Norheim (2013, s. 8) foreslår at ein ser *den andre* i relasjon til ein hermeneutikk av moralsk dømmekraft. Slik kan ein gi *den andre* ei stemme. Gadamer (2010, s. 57-59) skriv at dømmekraft innanfor hermeneutikken kan forståast, eller samanliknast, med sansane. Det er ikkje ei generell lære, men ei evne som må øvast opp frå tilfelle til tilfelle. Dømmekraft er ei fordring til å handle ut ifrå menneskets vel, og ikkje ein ferdigheit. Norheim skriv at; «Whereas the infinite Other is the one who *installs* my responsibility, it is the concrete Other who needs the exercise of my responsibility. Who is the potential beneficiary of my actions» (Norheim 2013, s. 8). Slik eg tolkar Norheim (2013, s. 9), prøver han å vise ein samanheng mellom ansvaret ovanfor *den andre*, og korleis dette påverkar oss som menneske og vår dømmekraft. Eg kjente på dette ansvaret i møte med Per (narrativ), og det har vorte viktig for meg å prøve å finne ein moglegheit for å skrive noko om dette, og synleggjere dette i ein pedagogisk samanheng. *Den andre* fordrar meg til å ta filosofien eit steg vidare.

3.5.1 Frå moralsk ansvar til handling

Norheim (2013, s. 173) problematiserer at Levinas ikkje gjev nokre retningslinjer for korleis ansvaret ein har for *den andre* skal påverke handlingane hans. Han lurar på om Levinas meiner at det kanskje berre er subjektet som sjølv kan svare på dette. «But if the question is delivered to the subject, the way I (the subject) deal with it then becomes significant; in fact, it becomes an *intrinsic part* of my responsibility» (Norheim, 2013, s. 173). Ut ifrå dette perspektivet får ansvaret for *den andre* ein ibuande verdi, og eg støtter meg til Norheim (2013, s. 8), som set fokus på at ansvaret ovanfor den uendelege andre må påverke møtet med den konkrete andre. Den konkrete andre som vekte ansvaret hos meg var Per (narrativ) og motstanden hans. Korleis eg let dette påverke meg, blir en ibuande del av mitt ansvar. Slik eg ser det er det mitt ibuande ansvar i møte med barn i barnehagen, som ligg til grunn for at eg ynskja å skrive om barns motstand i barnehagen.

To exercise moral responsibility implies precisely that the tacit demand of the other is given a voice, than I put all my efforts into the task of identifying the needs of the other, that I try to *understand* the specific conditions under which this *concrete* other human being lives (Norheim, 2013, s. 175).

Norheim (2013) støttar seg til Levinas sin teori om at møtet med den uendelige andre, er utgangspunktet for moralsk ansvar. Samtidig, meiner han at, vi treng eit skifte frå «metafysisk passivitet» til «hermeneutisk aktivitet» (Norheim, 2013, s. 174). Han vil skrive fram eit moralsk rom, som ikkje tek avstand frå filosofien til Levinas, men som konkretiserer det absolutte ansvar. For min studie blir Norheim sitt moralske rom relevant då eg er interessert i å finne ut noko om barns konkrete motstand, og kva plass denne motstanden får i eit etisk perspektiv. Eg vil prøve å forstå noko av det som skjer når barn yter motstand i barnehagen. Etter mi meining er det viktig å ha det perspektivet at sjølv om *den andre* sin ulikskap finst i eit metafysisk møte, og dette skal takast på alvor, er det i tillegg andre faktorar som spelar inn på korleis ein møter *den andre*. Blant anna *den andre* sin alder, kulturelle forskjellar og sosial status. Norheim (2013, s. 175) peikar på at dette er kontekstuelle faktorar, som vil ha ein påverknad på møtet. Det er kanskje alder som får størst fokus i dette tilfellet, fordi eg er interessert i å sjå på dei yngste barna sin motstand. Ein motstand som er påverka av at barna har eit anna utgangspunkt for korleis dei uttrykker seg enn vaksne, og der vaksne ikkje har kompetanse på skilnader hos *den andre*, og ikkje har grunnlag for å forstå barns motstand fullt ut.

3.5.2 Verdivurdering til eit «fullverdige liv»

Norheim (2013, s. 176) beskriv Levinas sin etikk som ein byrjande etikk og ikkje som ein moralsk diskurs. Det er oppfatning av ansvar som er viktig hos Levinas. Han distanserer seg frå den konkrete andre. Som tidlegare nemnt vil den konkrete andre reduserast om han blir plassert i ein ontologi. Norheim bruker Taylor (1996, attgjeven etter Norheim, 2013, s. 179) til å argumentere for at det er umogleg å gå fram utan ein moralontologi, då moral ikkje kan beskrivast utan sterke verdivurderingar. Norheim (2013, s. 179) skriv at Levinas sin etiske filosofi sjølv vart påverka av blant anna vestleg tenking, og inneheld sterke verdivurderingar. For å nytte meg av delar av Levinas sin etiske filosofi blir det nødvendig, som Norheim (2013, s. 179) argumenterer for, å

konkretisere etikken og vise til desse verdivurderingane som vil kome til uttrykk innanfor ein moralsk ontologi.

Levinas skriv om eit metafysisk ynskje om å gjere andre godt og å handle godt i møte med andre utan å forvente noko tilbake. Slik eg tolkar Norheim (2013, s. 198) meiner han at i møte med andre, der du handlar moralsk utan å ha noko utbytte av det sjølv, er det den moralske ontologi som ligg til grunn. Slik eg forstår dette forsøker altså Norheim (2013, s. 198) å sjå møtet med *den andre* i samanheng med ein moralsk ontologi. Norheim, i likskap med Levinas, meiner at ein aldri kan fange heile *den andre* i eit ferdig konsept, men han meiner òg at ein må prøve å kome nærare *den andre* sitt perspektiv. Det er *den andre* sitt perspektiv eg er interessert i å nærme meg i denne studien. Norheim (2013, s. 200) meiner at openberringa av det uendelege må etterfølgjast av ein ny profil. Denne profilen består av eit menneske som er satt i ein kontekst og førekjem som begripeleg. For å forstå meir av *den andre* sitt perspektiv, bruker Norheim, Taylor (1996, attgjeven etter Norheim 2013, s. 183) sin teori om «eit fullverdig liv». Eit fullverdig liv er, slik eg forstår Taylor, (1996, attgjeven etter Norheim, 2013, s. 183), utgangspunktet for korleis vi vurderer våre handlingar, kjensler og tankar. Norheim (2013, s. 199) argumenterer for at ein vidare kan bli kjent med konteksten *den andre* er i, og prøve å forstå kva eit fullverdig liv kan vere for *den andre*. Det er slik ei sterk verdivurdering av kva som betyr noko for *den andre*, og vi endar opp med ein moralsk ontologi. I mi vurdering av barns motstand, vil eg prøve å forstå noko av kva som kan vere eit fullverdig liv for barnet. Kva er det motstanden kan fortelje, og korleis kan vi la denne motstanden påverke? Samtidig er det viktig å peike på at eg ikkje er ute etter å forklare kva eit fullverdig liv for eit barn er. Det eg ynskjer å prøve og seie noko om, er korleis barns motstand kan leggje til rette for ei verdivurdering av, kva som i ein konkret situasjon kan stå fram som eit fullverdig liv for barnet. I møte med *den andre*, håpar eg å opne opp for ei større forståing av kva eit barns motstand er, og kan bidra med i akkurat det møte. Eg ynskjer å vise at om ein let seg røre ved av *den andre* sitt andlet i møtet, kan dette vere utgangspunktet for etisk refleksjon, og kanskje kan dette vere med å utvikle pedagogikken.

3.5.3 Danning for den andre si skuld

Norheim (2013, s. 206-207) viser til Gadamer sin teori om danning (Bildung). Slik eg forstår det kan danning i denne samanheng beskrivast som; ein prosess der menneske blir bevisst sitt menneskelege potensial. I møte med *den andre* blir ein kjent med seg sjølv, fordi ein møter noko framand. Norheim skriv at dynamikken mellom det same og det som er annleis er utgangspunktet for forståing. Gadamer kallar dette, «the movement

of the spirit» (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 206). Prosessen av danning (Bildung) forklarer han slik; «To recognize ones's own in the alien, to become at home in it, is the basic movement of the spirit, whose being consists only in returning to itself from what is other» (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 206). Det som er annleis og framand hos *den andre*, gjev moglegheit for å bli kjent med seg sjølv. Norheim ser prosessen av danning i samanheng med ansvaret for *den andre*. Slik eg forstår Norheim (2013, s. 206-207), argumenterer han for at om "the movement of the spirit" endar med eit kultivert og utvida sjølv, sit vi igjen med eit dårleg syn på menneske sin situasjon. Han meiner danning i seg sjølv ikkje kan vere målet med mennesket sin fortolkande innsats. Danning for danninga si skuld kan vere noko einsamt for den vise mann, som sitt med all verdas kunnskap. Eg les Norheim slik at han ynskjer å sette fokus på *den andre* i samanheng med danning, i staden for fokus på sjølv. Han meiner at menneskets tolkande innsats, kan ha positive fylgjer for *den andre*. Norheim (2013, s. 206-207) ynskjer å flytte fokus frå danning for sjølv si skuld, over til danning for *den andre* si skuld. Då kan vår tolking av verda kome *den andre* til gode. Norheim skriv; «I think the meaning of Bildung can be glimpsed if we consider the possibility of redirecting *the fruits of Bildung*, once again, towards the other" (Norheim, 2013, s. 207). Eg ynskjer å sjå Norheims (2013, s. 206-207) bruk av dannelsingsomgrepet i samanheng med pedagogisk danning for dei som arbeider i barnehagen. Kva skjer om målet i møte med barna er å bli danna til ein pedagogikk ut ifrå *den andre* sitt perspektiv og premisser, pedagogisk danning for *den andre* si skuld?

Norheim (2013, s. 207) foreslår ei førestilling av ansvar, der *den andre* blir vurdert ut ifrå sin konkrete individualitet. Den moralske dømmekraft kan ikkje reduserast til universelle prinsipp. *Den andre* blir slik dømt som ei spesiell sak (Norheim, 2013, s. 207) og ikkje innanfor ein kategori. "Moral judgment must hence be informed by the unique and singular narrative offered by the Other" (Norheim, 2013, s. 207). Slik vil *den andre* heile tida vere med å påverke våre prinsipp for korleis vi ser ei sak og generelle prinsipp kjem i skuggen av dette. Eg ynskjer å prøve å forstå barna og deira motstand ut ifrå kvart enkelt møte med eit barns motstand. Eg ynskjer at mi tolking av barns motstand skal ha positive fylgjer for barn. Fylgjene ligg, slik eg ser det, ikkje i mine funn, men mine funn kan vere til inspirasjon for andre som skal møte barn i barnehagen kvar dag.

Levinas' notion of the epiphany of infinity is now succeeded by the emerging profile of a specific, perceivable and contextually defined human being. Within this movement I would argue that moral judgment becomes the cornerstone of moral responsibility (Norheim, 2013, s. 200).

Med Norheims (2013) sin konkretisering av *den andre* i ein kontekstuell samanheng er eg klar for å sjå på moglegheiter for korleis det moralske ansvar i møte med barn i barnehagen kan lage rom for moralsk dømmekraft.

3.6 Levinas i anna barnehageforskning

Her viser eg til andre som har latt seg inspirere av Levinas i sin forskning i barnehagen (Johannesen, 2012; Tholin, 2013; Øksnes, 2008). Eg har late meg inspirere av desse forskarane, og drøfter deira forståing opp mot mi forståing av Levinas sin etiske filosofi.

Johannesen (2012) brukar Levinas som linse i møtet med barnehagefeltet. Ho forstår Levinas, som at hans filosofi ikkje opnar opp for ei søken etter forståing, men for fleire spørsmål. Vidare skriv ho at ein aldri kan forstå *den andre* fullt ut. Ein *er* ikkje unik, men noko unikt oppstår i møtet med andre, fordi ein er forskjellig. Johannesen (2012) tolkar Levinas slik at det er nettopp det som er forskjellig, det ein ikkje kan forstå, som gjer at vi blir til i møtet med *den andre*. Ho brukar Levinas sin filosofi for å sjå det unike i møte mellom seg og barn, og mellom barn. Hennar tolkingar er interessante for min studie fordi ho skriv om Levinas i ein barnehagekontekst, og fordi ho bruker han til å tolke observasjonar, noko eg vil gjere seinare i mi analyse. I større grad enn Johannesen, søker eg forståing i mine observasjonar. Eg er einig med Johannesen at Levinas opnar opp for fleire spørsmål enn svar, men eg konkretiserer filosofien til Levinas i større grad, og bruker omgrep frå teorien som eit reiskap for å tenkje annleis eller finne ei anna forståing. Med Norheim (2013, s. 175) sin omgjerding, av den uendelege andre til den konkrete andre, ser eg moglegheit for ei utviding av Levinas sin etiske filosofi i barnehagekontekst. Eg ynskjer at spørsmåla som oppstår, og mi forståing av min empiri, kan vere med å opne opp for pedagogiske diskusjonar og kanskje påverke pedagogisk praksis.

Øksnes (2008) skriv om korleis den pedagogiske samtale kan ha ein dekonstruerande form. Ho trekker inn den etiske vending i denne diskusjonen. Ein etikk som ikkje tek

utgangspunkt i den moderne førestillinga, om likskap og nærleik, men som tek utgangspunkt i usikre posisjonar i samspel med andre. Det unike blir synleg i møtet, fordi vi er forskjellig. Ho viser til Derrida og Levinas, og ho argumenterer for at dekonstruksjon kan forståast som ein «åpenhet for den andre» (2008, s. 400). For min studie blir det relevant å skrive noko om korleis ho tolkar Levinas i denne samanhengen. Ho viser til korleis pedagogen lett kan sjå barna i lys av det gamle, og tenkje at den møter noko kjent, i møte med barnet. Dette kjenner eg meg igjen i ut ifrå mine erfaringar. Øksnes argumenterer vidare for at Levinas vil vise oss korleis vi kan unngå å gjere barnet til *den same*, og slik la barnet vere *den andre*. Mi forståing av Levinas er noko annleis. Slik eg forstår han, viser han ikkje korleis vi kan unngå å gjere *den andre* til *den same*. Eg forstår han heller slik at vi ikkje kan unngå det. Eg ser på det som han sitt hovudpoeng. Uansett kor sterkt det metafysiske ynskje er, om å gjere *den andre* godt, vil det skje ein reduksjon i det ein prøver å forstå *den andre*. Til tross for dette, ynskjer eg å bruke Levinas sin teori for å sette fokus på møtet med *den andre*, og opne opp for å reflektere over det uforståelege i møtet. Eg tek, som Øksnes (2008), tak i den usikre posisjonen i samspel med andre.

Tholin (2013, s. 78) beskriv i boka «Omsorg i barnehagen», kva påverknad Levinas sin filosofi kan ha, for korleis ein ser på omsorg i møte med barn. Ho legg vekt på at Levinas minner oss om at det er gjennom ansiktet vi møter barnet, og at barnet er annleis. Barnet er ikkje annleis fordi det er barn, men fordi alle menneske er forskjellige, og ein kan aldri forstå andre fullt ut. Dette er relevant for mi oppgåve, då det er akkurat dette møtet, med *den andre* som noko annleis, som eg ynskjer å fokusere på. Dette andre som kan stå fram som noko ukjent, og som fordrar audmjukheit. Som Tholin (2013, s. 78), ynskjer eg å konkretisere *den andre* sitt andlet. Eg skriv tidlegare om *den andre* sitt ansikt både som abstrakt og som den konkrete kropp som vi møter med sansane våre. I si konkretisering ser Tholin (2013, s. 78), andlete i samanheng med møtet mellom medmenneske. I dette møtet oppstår ein moralsk appell, eller andlete sin appell. Slik eg forstår hennar tolking, rører *den andre* ved oss gjennom denne appellen, og slik oppstår ein relasjon basert på etikk.

3.7 Medverknad

Eg har gjennom fleire år vore spesielt oppteken av omgrepet medverknad. Eg har reflektert over kva omgrepet kan innehalde, og gjennom arbeid i barnehagen hatt ulike erfaringar med kva medverknad kan vere. Eg ynskjer i denne delen av oppgåva, å utforske omgrepet og fenomenet medverknad vidare. Eg startar med å sjå medverknad i

samanheng med perspektiv frå teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005). I barnehagelova §1 står det; «Barnehagen skal fremme demokrati [...]». Vidare står det i rammeplan for barnehagen, at barns oppseding til demokrati skal ha eit framtidig perspektiv, samtidig som det skal ha eit her og no – perspektiv (KD, 2011, s. 5). Ved å sjå medverknad i samanheng med perspektiv frå teorien om det radikale demokrati, ser eg ein moglegheit til å kople medverknad opp mot demokrati i barnehagen. Vidare problematiserer eg rettighetsdiskursen, som blant anna Kjørholt (2010), meiner har hatt stor innverknad på medverknad i barnehagen. Eg har sjølv opplevd å vere fanga i denne diskursen. Etter dette ser eg på medverknad som ein etisk praksis, i møtet med *den andre*. Eg er interessert i å sjå kva som skjer om eg opnar opp omgrepet medverknad som ein måte å bli møtt på, og ser medverknad i samanheng med Levinas sin etiske filosofi. Deretter skriv eg om motstand som medverknad i eit etisk perspektiv.

3.7.1 Medverknad som ein diskurs om rettigheitar

FNs barnekonvensjon og barns rettigheitar har fått ein sentral plass i barnepolitikken i Noreg (Kjørholt, 2010, s. 152), og barns rett til medverknad er lovfesta i «Lov om barnehagar» (2005) der det står;

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnehagelova, § 3).

Barns rett til medverknad er utdjupa i «Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen» (KD, 2011);

Barna skal takast på alvor når dei gir uttrykk for kjensler. Barn må få støtte til å undre seg og stille spørsmål. Dei må oppmuntrast aktivt til å gi uttrykk for tankar og meiningar, og møte anerkjenning for uttrykka sine. Når sjølvkjensla til barn blir krenkt, er det ein kime til omsynsløyse, mobbing og manglande empati (KD, 2011, s. 13).

Barnehagelova (2005) og rammeplan for barnehagen (KD, 2011) viser til rettigheitar barnet har i barnehagen. Desse rettigheitene skal takast på alvor. Eg vil likevel problematisere «rettigheitsdiskursen» (Kjørholt, 2010, s. 161). Kva konsekvensar kan desse rettigheitene ha for korleis vi arbeider med medverknad i barnehagen? Kva motivasjonen er for å arbeide med medverknad i barnehagen. Er motivasjonen ei lov, eller eit etisk ansvar møte med barna?

Kjørholt (2010) problematiserer fokuset på barns medverknad som retten til autonomi, retten til å ta val og retten til å bestemme sjølv. Barn eller vaksne er vi alle konstituert i eit nettverk, eit sosialt forhold til andre. Kjørholt (2010, s. 39) meiner ein må tenkje annleis om barns rettigheter; med eit fokus på samanhengen mellom autonomi og samhøyrighet. Ho sett spørjeteikn ved kjernefokuset på barns rett til medverknad, eller barns stemme, som ser ut til å vere retten til autonomi, frie val og retten til å bestemme sjølv. Kjørholt (2010, s. 39) får her fram eit viktig poeng, i mitt argument, for kvifor rettigheitsdiskursen om medverknad kan vere problematisk. I eit forsøk på å arbeide med medverknad i barnehagen har fokuset kome på eit individfokus, kvart barns rettigheitar, i staden for å sjå medverknad i samheng med møte mellom menneske. Kjørholt (2010, s. 45) skriv om eit etisk møte, og lurar på om rettigheitsdiskursen tek bort moglegheita for barnet til å bli møtt som eit subjekt som blir anerkjent og forstått som eit menneske. Ho viser til at usagte ord, kjensleuttrykk og kroppslege rørsler må takast i betraktning om heile barnet skal få medverke. Barn er komplekse og, slik eg ser det, kan rettigheitsdiskursen komme i fare for å stengja ute medverknad i møter mellom menneske i ein sosial praksis.

Winger (2008, s. 80) viser til eit ambivalent syn på barn. Eit syn der barn er kompetente og ressurssterke med rett til medverknad, men samtidig eit syn på barn som avhengige og sårbare. I fylgje ho har vi i barnehagen eit ansvar for barns oppseding, samtidig som vi skal legge til rette for barnets medverknad. Eg vil problematisere dette skiljet mellom ansvaret for oppseding og medverknad. Eg er usikker på kva som ligg i medverknadsomgrepet, om ein skal skilje det frå barns sårbarheit og avhengigheit. Det at den vaksne er til stades, og let seg påverke av barnets sårbarheit og avhengigheit er, slik eg ser det, ei side ved barns sin medverknad. Eg vil setje spørjeteikn ved om skiljet mellom det sårbare og det kompetente barnet nettopp har oppstått fordi rettigheitsdiskursen har fått for stor plass. Winger (Kjørholt og Winger, 2013, s. 77) peikar sjølv, i seinare tid, i retning av eit meir holistisk perspektiv på barns rettigheter, der barnets rett til omsorg og skånsemd er ein nødvendig del av retten til å delta. Vidare finn eg støtte hos Østrem (2012, s. 128), som hevder at om ein fokuserer på relasjonen mellom barnet og den vaksne, og tek begge partane sine perspektiv til grunn, kan ein

unngå vektlegging av anten det kompetente og autonome barnet, eller den vaksne si rolle som oppsedar og omsorgsfull pedagog. Rhedding-Jones, Bae og Winger (2008) skriv om barns stemme, og argumenterer for at om ein verkeleg vil ta barn på alvor og finne ut av kva som skjer i barnehagen, må ein ta i betraktning kva barna seier og viser. Slik eg ser det er barnets sårbarheit og avhengigheit ein del av det barnet seier og viser. Igjen vil eg argumentere for at rettighetsdiskursen kan vere eit problem for barnets medverknad som menneske, på grunn av skilje mellom barnet som sårbar, og barnet som eit barn med rettigheitar. Gjennom mitt fokus på barns motstand, meiner eg at eg kan gjere synleg korleis alle sider ved barnet, og barnets oppseding kan vere med å medverke, om tilsette i barnehagen opnar opp for det.

Sandvik (2012, s. 115) viser til Woodhead (2005, attgjeven etter Sandvik, 2012), som skriv om medverknad som pedagogisk praksis. Ho problematiserer det «konvensjonelle autoritetsforholdet mellom vaksne og barn», der det er den vaksne sin agenda, og deira rammer, som påverkar i kva grad barna får medverke. Diskursen om barn som sårbare og hjelpetrengande er, i fylgje Sandvik (2012, s. 115), med å støttar opp under dei vaksne sin kontroll over i kva grad barn skal kunne medverke. Barns medverknad skal passe inn i dei vaksne sine perspektiv. Moen og Granrusten (2011, s. 270) meiner det kan vere vanskeleg å unngå eit demokrati der viljen til dei mektige blir grunnlaget for demokratiet i barnehagen. Dei mektige i denne samanhengen blir fort dei vaksne som sitt med definisjonsmakta, og kan definere kva som er godtatt som medverknad innanfor demokratiet. Sandvik (2012, s. 115) viser til at denne forma for medverknad ikkje påverkar pedagogisk praksis. Slik eg ser det blir rettighetsdiskursen tatt på alvor utan at barnet blir det. Innan dette perspektivet har barn rett til medverknad, og skal difor få medverke, men berre når det passar for dei vaksne.

Larsen (2009) er inne på noko liknande. Ho meiner det kan virke som rammeplan for barnehagen legg opp til ein instrumentell medverknad. «Den pedagogiske verksemda må organiserast og planleggjast slik at det blir tid og rom for barna til å medverke» (KD, 2011, s.14). Larsen (2009, s. 64) meiner ein tanke om at medverknad skal kunne planleggast og organiserast gjer medverknaden instrumentell, og forenkler noko som er meir komplisert. Ein instrumentell medverknad kan, slik eg ser det, vere ein måte å få medverknad inn i barnehagen utan at ein eigentleg lett seg påverke av møtet med barnet. Barnas rett til medverknad blir praktisert innanfor, det eg meiner kan kallast, eit «overflatedemokrati» (Moen & Granrusten, 2011, s. 270). Ein kan seie at den vaksne beheld den kontrollerande rolla og barna kan medverke innanfor visse rammer. Eg vil utfordre denne type medverknad. Eg støttar meg til Kristiansen (2011, s. 195) som skriv

at, for å realisere barns medverknad krevjar det kritisk refleksjon over vaksenrolla i barnehagen.

Bae (2012a s. 14-15) problematiserer korleis det har vorte arbeida med barns medverknad i barnehagen. Ho meiner oppfatning av kva barns medverknad kan vere har vorte innsnevra, og at barnehagepersonell har for lite kunnskap om intensjonen bak barnehagelova §3. Vidare skriv ho at medverknad i form av valrutinar er enklare å måle og dokumentere. Ho meiner ein følgje av dette kan vere at eit perspektiv på barns medverknad som eit vidare omgrep, kjem i skuggen av dette. Eg meiner å sjå ein samanheng mellom dokumentert medverknad og rettighetsdiskursen. Fordi barna har rett til medverknad, skal det dokumenterast at det blir arbeida med. Eg støttar meg til Bae (2012a, s. 14-15), då eg trur medverknad blir forenkla innanfor denne diskursen. Bae (2012b, s. 48) vel å reflektere kritisk over medverknadsomgrepet. Ho ser på medverknad i samanheng med leikande samspel. ”Lekende samspill inneholder muligheter til å ha innflytelse samtidig med erfaringar av fellesskap. I dette lyset framstår medvirkning meir som et relasjonelt enn som et individualistisk fenomen” (Bae, 2012b, s.48). Dette er eit interessant perspektiv for mi oppgåve, då eg vil sjå medverknad i samanheng med Levinas sin etiske filosofi. Eg vil ta relasjonsmedverknad enda et skritt vidare, når eg seinare i oppgåva skriv om barns medverknad i møte med *den andre*. Først skriv eg om medverknad som etter mitt syn kan komme til uttrykk i eit radikalt demokrati.

3.7.2 Medverknad i det radikale demokrati

«Politik opfattes, groft sagt, som de handlinger, der ændrer det sociale. [...] handlinger der har bestemte effekter» (Laclau & Mouffe 2002, s. 29). Er ein med å endre det sosiale gjennom handlingar som har effekt, driv ein ut i frå denne teorien med politikk. Slik eg ser det kan handlingar som er med og endre det sosiale, og som har ein bestemt effekt (politikk), omtalas som medverknad inn mot demokratiet. Ut ifrå dette perspektivet treng barns medverknad ein reell plass i barnehagen. Medverknad i lys av ein rettighetsdiskurs får, slik eg ser det, ikkje rom innanfor dette perspektivet.

Biesta (2006, s. 120) problematiserer tanken om at ein må lære demokrati for å vere demokratisk og handle riktig i demokratiet. Han meiner at i dette ligger det ei forståing av at alle har ein felles identitet. Vidare skriv Biesta at eit demokrati oppstår nettopp når ein evnar å leve saman med den som er annleis, «not like us» (Biesta, 2006, s. 120). Demokrati er difor noko anna enn identitet og likskap. Demokrati opnar opp for forskjell og pluralitet. Slik eg forstår Biesta (2006, s. 120) kan hans syn på demokrati, sjåast i

samanheng med det radikale demokrati. Det som ikkje er likt oss, forskjellane, er det som skapar *agonismer* (Mouffe, 2005, s. 13), innanfor demokratiet. Det som er annleis, det som gjer at ein møter motstand, kan vere med, og utvikle institusjonen gjennom ein demokratisk prosess.

3.7.3 Medverknad som ein etisk verdi

Her går eg nærare inn på ein etisk dimensjonen av medverknad. Eg finn støtte i fleire forskarar innanfor barnehagesektoren med dette perspektivet (Johannesen & Sandvik, 2008; Johannesen, 2012; Larsen, 2009; Myrstad & Sverdrup, 2009). I tillegg drøftar eg korleis Levinas sin etiske filosofi, sett utanfor barnehagesektoren, kan påvirke medverknadsomgrepet.

Eg finn støtte i Johannesen og Sandvik (2008) si bok «Små barn og medvirkning – noen perspektiver» som skriv om medverknad som ein etisk praksis. Dei skriv at den vaksne si rolle blir utfordra i møte med barn medverknad, og dei ynskjer å sette fokus på medverknad forankra i eit etisk ansvar for *den andre* (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 32). Dei skriv at det etiske perspektivet på medverknad i liten grad har vore ein del av diskusjonane rundt medverknad. Dei ynskjer, gjennom å ta Levinas sin filosofi til hjelp, å sjå barn som forskjellige og ukjente. Slik kan dei møte barn på nytt og på nytt, og ikkje bli låst i faste kategoriar og tankemønstre. Dei argumenterer for å møte barnet som subjekt, som sjølv kjenner sine opplevingar best, og som sjølv veit best korleis det har det her og no. «Vi må tørre å tro at barn har erfaring og en forståelse vi ikke har» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 33). Dei meiner å sjå samanhang mellom Levinas sin filosofi og deira syn på medverknad. Som vaksen må ein, i møte med barnet, stille seg open for møter der det uventa kan skje. Det må vere rom for det forskjellige i møtet, og den vaksne har eit ansvar for å prøve å forstå barns erfaringar og opplevingar (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 35).

Johannesen (2012, s. 86) bruker Levinas som linse når ho skriv om barns medverknad. Ho meiner dette opnar opp for det som er ukjent og nytt i møtet med barnet. Ho meiner dette opnar opp for å lære noko av barnet, og slik får barnet medverke ved at den vaksne med sitt vaksenperspektiv stiller seg spørjande til sine pedagogiske diskursar, og søker å forstå meir av det barnet har å kome med. Samtidig kan ein i følgje Levinas (1998a, s. 50), aldri forstå *den andre* fullt ut då *den andre* er uendeleg. Det vil difor berre kunne vere ei kjelde til nye spørsmål i møte med barnet. Refleksjonen som oppstår, og får den vaksne til å tenkje nytt og bli interessert i det ein ikkje veit frå før kan, slik eg ser det, vere ei kjelde til barns medverknad.

Larsen (2009) skriv om medverknad som ein etisk verdi. Medverknad som ikkje går ut på spesielle aktivitetar, men medverknad i relasjon. Medverknad i møte mellom menneske (Larsen, 2009, s. 63). I dette møte er vaksne og barn saman i eit felles fokus. Ein er observant på *den andre*. Larsen skriv at i dette perspektivet vil medverknad handle meir om ein verdi enn ein rettighet. Ansvar som ligg hos den vaksne i møte med barnet, er ikkje eit pedagogisk prosjekt som kan didaktisk planleggast. Viktigare er refleksjonar over korleis den vaksne verkar med i møte med barnet. Korleis tek barnet ansvar i relasjonar til andre, og korleis tek personalet ansvar i møte med andre? (Larsen, 2009, s. 64). «I likeverdstanden og i prinsippet om medvirkning som en etisk verdi ligger implisitt en tro på ansvarlighet som får konsekvenser for samhandling mellom voksne og barn» (Larsen, 2009, s. 65). Slik eg ser det kan ein gjennom å vere seg bevisst korleis barnet er i relasjon til andre, og gjennom å vere i relasjon til barnet, opne opp for medverknad begge vegar. Slik er ein ut ifrå Levinas sitt perspektiv, på at vi blir til i møte med *den andre*, med og former *den andre* og lar seg forme i møte med *den andre* (Aarnes, 1998, s. 136). Gjennom at den vaksne tek ansvar i møte med barnet blir det skapt identitet begge vegar i medverknadsrelasjonar.

Myrstad og Sverdrup (2009, s. 53-54) argumenterer for at ved å sjå på medverknad som ein etisk verdi, blir fokuset på dei vaksne sitt ansvar og forpliking til å skape rom for medverknad, i staden for at fokuset blir på barna sin rett til å vere med å bestemme. Dei poengterer at ei slik dreining av fokus er viktig, då det viser seg at det fortsatt er ei forståing blant tilsette i barnehagar rundt omkring at barns medverknad handlar om kvart enkelt barn sin rett til å velje. Vidare argumenterer dei for medverknad som ein etisk verdi som fordrar tilsette til å reflektere kritisk over verdiar og handlingar i møte med barn. Slik eg ser det kan ein sjå denne dreinga frå fokus på barnet til fokus på dei vaksne sitt ansvar i samheng med Levinas sin etiske filosofi om møte med *den andre*. *Den andre* sitt ansikt fordrar til ansvar og i dette ansvaret kan medverknad kome til uttrykk om den vaksne let seg røre ved av barnet. Johannesen (2012, s. 87) peiker på at om det barn uttrykker skaper handlingar hos dei vaksne, har vi kome eit steg nærare medverknad.

Vetlesen (1998, s. 189) tolker Levinas slik at i ein etisk relasjon til *den andre* har eg'et stor makt på grunn av sin ansvarlegheit. Dette kan skremme både eg'et sjølv, og *den andre*. For den vaksne i møte med *den andre* (barnet) i barnehagen trur eg det er bra å la seg skremme av denne makta som ligg i ansvaret. Då ein som vaksne skapar føresetnader for barns moglegheit for å medverke i barnehagen. Johannesen og Sandvik (2008, s. 35) meiner ein må sette fokus på makta den vaksne har i relasjon til barn. Ved å vere seg bevisst denne makta er moglegheita større for å sjå barnet som eit subjekt, og

la barnet medverke. Dei skriv om opplevingar der barn har vist motstand mot vaksne si makt, då spesielt utafør dei vaksne si rekkevidde. Dette er eit interessant perspektiv for meg å ta med i samanheng med barns motstand. Kanskje kan barnas motstand vere ei kjelde til å riste litt ved maktposisjonen til dei vaksne i barnehagen? Kanskje kan motstanden vere ei kjelde til barns makt. Samtidig er det ikkje maktposisjoner eg sett fokus på i mi oppgåve. Levinas ser ikkje skilnad mellom barn og vaksne som eg, Johannesen og Sandvik (2008, s. 36) gjer. Han skriv om alle menneske sitt ansvar i møte med andre. Med dette perspektivet kan vi bli mint på at i møte med dei yngste i barnehagen, møter vi menneske og deira ansikt. Barn som likeverdige deltakarar (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 36).

«Levinas' filosofi betyr et utkast til en ny samværsform mellom mennesker hvor ansvaret settes høyere enn forståelsen» (Aarnes, 1998, s. 162). Eg tenkjer dette handlar om å tørre å godta at det ikkje er alt vi kan forstå i møte med barnet. Eg støttar meg til Johannesen og Sandvik (2008, s. 37), som peiker på at vi må godta at vi ikkje alltid kan svare på *kvifor* barn reagerer og handlar som dei gjer. Vi har eit ansvar for å møte barnet, og opne opp for det barnet kjem med. Den vaksne møter barnet i barnehagen og kan gjere den til *den same* (Morgan, 2011, s. 39) eller la seg påverke og overraske av det som er annleis. Let ein seg påverke kan ein, slik eg ser det, seie at *den andre* har medverka. Ved at den vaksne let barnet røre ved seg har det allereie skjedd medverknad på barnas premiss. Det handlar om å ta barn på alvor, og å møte dei som likeverdige subjekt. Uavhengig av formidlingsmetode barn brukar må vi, i fylgje Johannesen og Sandvik (2008, s 37), tørre å ta innover oss det barna prøver å formidle. Ansvaret for *den andre* fordrar, etter mi meining, å tørre å sette *den andre* før si eiga kontroll. La seg påverke og bli rørt av *den andre* sitt bidrag. Barns motstand er, slik eg ser det, eit bidrag som vi som vaksne må tørre å ta innover oss.

3.7.4 Motstand som medverknad i eit etisk perspektiv

Kva kan eit etisk perspektiv gjere med synet på barns motstand? Tidligare i oppgåva viste eg til diskursar som har vore gjeldande om barns motstand under; *Ulike diskursars påverknad*. Eg problematiserte eit syn på motstand som berre noko negativt, noko ein skal prøve å arbeide for å unngå og ei forståing om at målet er at barnet skal bli lydig i møte med ein autoritær vaksen. Under *Motstand som medverknad i eit radikalt demokrati* foreslår eg at motstand òg kan vere ein ressurs for barnehagens innhald. Eg trekkjer inn nokre perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og koplpar slik motstand opp mot noko positivt eller produktivt i eit demokrati. Eit demokrati der konflikt er ein føresetnad for at demokrati skal oppstå. No vil eg ta barns motstand enda

eit steg vidare og kople den opp mot medverknad i ein etisk praksis. «Å være for den Andre betyr å bevege seg bort fra den bekvemmelige sikkerheten knyttet til det vi vet og det vi har muligheter til å gjøre» (Øksnes, 2008, s. 403). Er det mogleg å møte barns motstand på denne måten eller er vår komfortable sikkerhet å prøve å ta kontroll når barnet viser motstand? «[...] [V]i kan kun delvis ha kontroll dersom vi ønsker å forholde oss (etisk) til andre mennesker; ved å la den andre slippe til [...]» (Øksnes, 2008, s. 398). Dette kan vere utfordrande, og kanskje kan dette ha påverka medverknad i retning av ein rettighetsdiskurs der medverknad skjer i kontrollerte situasjonar på den vaksne sine premiss, då ein ikkje blir utfordra i same grad som i ein situasjon der barnet viser motstand.

«Etiske koder er per definisjon uetiske fordi de kan bidra til at vi ikke tenker oss om i forhold til vår praksis» (Øksnes, 2008, s. 403). Slik eg ser det kan barns rettighetar til medverknad, og andre pedagogiske diskursar, omtalast som etiske kodar som kanskje hindrar dei vaksne i barnehagen i å sleppe kontrollen og møte barn som *den andre*, utan å redusere barnet til *det same* (Norheim, 2013, s. 20). Sett i samanheng med situasjonar der du møter barns motstand tenkjer eg at å sette *den andre* først - her og no, skaper rom for refleksjon over korleis du skal møte barnet i akkurat denne situasjonen, og ikkje på grunnlag av korleis du ville møtt eit anna barn i ein anna situasjon, eller ut ifrå ein lov det er bestemt at du skal følgje. Kallar vi eit barn vanskeleg, eller trassig, har vi satt barnet i ein bås, plassert han i ein kategori vi «kjenner til». Tenkjer vi at barnet er radikalt annleis her og no, opnar vi opp for det forskjellige, barnet er ikkje *den same*, men *den andre* (Øksnes, 2008, s. 492). Ut i frå dette perspektivet har barnet, slik eg ser det, større moglegheit for å medverke om barnet er *den andre*. I fylgje Øksnes (2008, s. 402) fokuserer Levinas på det som blir sagt, og ikkje på det som har blitt sagt. Skal vi yte *den andre* si rettferd (her barnet), må vi difor engasjere oss i kvar enkelt stemme.

I møte med *den andre* kan ein opne opp for å la seg røre ved. Ein kan opne opp for at alle uttrykk, frå *den andre* sitt andlet, skal røre ved ein. Slik eg ser det betyr dette at barns motstand skal ha ein innverknad i møte. Ein innverknad nettopp fordi det er ein del av *den andre*. Eg skreiv tidlegare at medverknad skjer i møte med *den andre*, om ein let seg påverke. Vaksne har eit ansvar for barnet og ansvaret fordrar, ut ifrå Levinas sin etiske filosofi, at vi tek *den andre* sitt andlet i betraktning. Slik eg ser det fordrar dette ansvaret at vi tek barns motstand med i betraktning, let oss røre ved av barns motstand og ikkje avfeiar det som eit problem eller som noko vi må arbeide for å unngå. Slik kan barns motstand stå fram som barns medverknad i eit etisk perspektiv. Eg vil her presisere at barns motstand kan vere noko smertefullt for barnet og eg meiner vi skal prøve å lindre denne smerten om den oppstår. Når eg skriv at motstand ikkje må avfeiest som

eit problem vi skal arbeide for å unngå meiner eg at situasjonar der barnet viser smerte gjennom motstand er ein situasjon der vi må møte barnet og denne motstanden kan hjelpe oss som vaksne til å møte barnet på ein god måte.

3.8 Ei kopling av teoriar

Diskursteorien, som ligg til grunn for det radikale demokrati seier at alt er diskurs (Laclau & Mouffe, 2002, s. 265) og deira diskursdefinisjon er, slik eg forstår det, i samsvar med Redding-Jones (2005, s. 82) sin definisjon, som eg visar til tidlegare i oppgåva. Teorien er difor ikkje i samsvar med Levinas (attgjeven etter Johannesen, 2012, s. 87) sin filosofi, om at det finst meir utanfor diskursane. Det kan difor problematiserast at eg koplar desse teoriane. Eg vil difor peike på at min bruk av teorien om det radikale demokrati ikkje beskriv diskursteorien i sin heilskap, men eg trekkjer ut sentrale perspektiv innanfor radikalt demokrati som har påverka mitt syn på barns motstand. Eg meiner at eg gjennom å sette fokus på agonismer, kan bygge opp under møtet med *den andre* som noko annleis. Agonismer som opnar opp for at motstand og konflikt innanfor demokratiet er noko positivt. Noko som kan vere med å utvikle demokratiet (Mouffe, 2005, s. 113). Slik eg ser det er ei einigheit om at ein er forskjellig, og at agonismer er til utvikling, i samsvar med møtet med *den andre*, der ein møter seg sjølv som noko anna fordi ein blir til i dette møte. Ein er i konstant utvikling i ein relasjon, samtidig som relasjonen er til utvikling for demokratiet.

Den motstanden eg møter hos *den andre* overraskar meg, og kan få meg til å tenkje nytt. Difor er det, slik eg forstår det ut ifrå Levinas etiske filosofi, positivt å tåle motstanden og la den påverke. På same måte er det i det radikale demokrati rom for agonisme, og i det hele tatt nødvendig med konfliktdar, for at det skal vere eit demokrati (Mouffe, 2005, s. 113). Slik vil eit demokrati bestå av møtet med *den andre* som er forskjellig, og ein treng ikkje arbeide for at motstanden i dette møtet skal forsvinne. I eit radikalt demokrati vil ein, som eg viser til tidlegare, alltid strebe etter å nå eit felles mål, men ein vil aldri nå det (Hauxner, 2002, s. 254). Ut ifrå dette vil ein aldri blir einige, og ein kan opne opp for å la seg røre ved, av det som er annleis hos *den andre*. Slik eg ser det legg det radikale demokrati godt til rette for at ein ikkje treng å gjere *den andre* til *det same* då konfliktdar, og det som er annleis hos *den andre*, blir anerkjent og legitimert som nødvendig. Slik vil det alltid vere rom for påverknad og medverknad.

Eg vil sjå streben etter eit fellesmål i det radikale demokrati (Hauxner, 2002, s. 254) i samanheng med Levinas metafysiske ynskje (attgjeven etter Norheim, 2013, s. 26). Ein streben eller ynskje om å vere fullenda. Eit ynskje om å gje noko godt til *den andre*.

Dette ynsket vil alltid vere der og vil, på same måte som det radikale demokrati, opne opp for å la seg påverke og ikkje tenkje at målet er nådd. I eit demokrati der ein har eit ynskje om å gjere *den andre* godt, og konflikt og motstand er anerkjent, opnar det, slik eg ser det, opp for alle si deltaking, alle sin medverknad. I eit slikt demokrati er vi alle menneske med ei stemme kvar, med eit felles ansvar for kvarandre, og med eit felles mål vi alltid vil strebe etter. Eit mål om at alle skal ha det godt. Slik eg ser det er dette eit mål vi aldri kan nå, men som vi alltid bør jobbe mot i barnehagen. Det radikale demokrati opnar opp for at forskjellar og pluralisme er noko positivt innanfor ein demokratisk kultur. Altså vil eg gjennom å kople perspektiv frå eit radikalt demokrati til motstandskulturen på ei avdelinga i barnehagen opne opp for at barnas motstand er noko positivt for demokratiet og kulturen. Menneska sin relasjon innanfor kulturen vil ut ifrå Levinas sin filosofi bestå av mange etiske møter med *den andre*, og det vil derfor vere avgjerande for kulturen og demokratiet korleis ein møter *den andre* i desse møta.

Kapittel 4: Metode

Eg går i denne delen inn på metodiske val og refleksjonar eg har gjort gjennom mitt studie i samanheng med mitt problemområde; *Eit studie av barns motstand som medverknad på ei småbarnsavdeling sett i lys av perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og Levinas sin etiske filosofi*. Eg viser korleis etnografi som metode har inspirert meg og korleis eg forstår kulturomgrepet. Eg beskriv mi rolle ute i feltet, kva førforståing eg gjekk ut med, og korleis feltet påverka meg. Vidare beskriv eg etiske spørsmål eg har møtt gjennom mitt studie, før eg kjem inn på mitt møte med feltet. Til sist i kapittelet skriv eg om analyseprosessen eg har vore gjennom. Her viser eg mi utforming av to analytiske verktøy, som eg bruker til å analysere observasjonar eg gjorde ute i feltet.

4.1 Bakgrunn for val av metode

Då eg skulle velje metode ville eg ha ein praksisnær metode som gav meg moglegheit til å utforske barnehagefeltet «der det skjer». Bakgrunnen for at eg ville skrive om barns motstand var egen erfaring frå barnehagen, og eg var nysgjerrig på å finne ut meir om korleis barns motstand kunne påverke barnehagekvardagen. Refleksjonane eg hadde gjort meg etter mitt møte med Per (narrativ) hadde gjeve meg ny kunnskap, og eg ynskja å strekkje refleksjonen endå lengre. Eg var ikkje ute etter å skrive om det eg allereie «visste» frå barnehagefeltet, men å gå ut med eit ope sinn. Eg ville vere open for å bli overraska av *den andre*, la teorien påverke mitt møte med *den andre* og slik utvikle mi forståing av problemområdet. *Den andre* er i denne samanhengen menneske eg møtte ute i barnehagen. Slik eg forstår etnografi, opnar denne metoden opp for å gå opent ut, og ta utgangspunkt i funn frå feltet. Eg valde difor å la meg inspirere av denne metoden. Fangen (2011, s. 40) skriv at ein gjennom ein kvalitativ metode kan gå ut utan eit tydeleg forskingsspørsmål, då ein er meir interessert i kva datamateriale kan svara på. Dette var i samsvar med mitt ynskje om å ta utgangspunkt i feltet. Samtidig skriv Fangen (2011, s. 40) at du bør vite noko om kva du ser etter. Mitt problemområde var med å rettleia meg i mitt prosjekt. Eg var tydeleg påverka av Levinas sin etiske filosofi, og perspektiv frå teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005) då eg gjekk ut, samtidig var eg open for å forandre fokus undervegs i prosessen. Som Thagaard (2013) skriv merka eg at «[f]leksibilitet og åpenhet for endringer i løpet av forskningsprosessen er særleg viktig i kvalitative studier» (2013, s. 55). Frå eg valde ein etnografiinspirert metode, og fram til eg satt med ei ferdig oppgåve, har eg vore

igjennom store forandringar som har påverka mi analyse av funna i like stor grad som funna, og metoden, har påverka meg.

4.1.1 Etnografi og mikroetnografi som metode

Etnografi er ein metode der ein over ein lengre periode tek del i, eller observerer ein kultur, eller menneske sin kvardag. Ein er ute i feltet og ser på kva som skjer, kva menneske gjer, og seier (Hammersly & Atkinson, 2007, s. 3). I eit etnografisk studie ser ein etter mønster, i veremåte/kultur, og korleis dette er sosialt organisert (Creswell, 2013, s. 92). Inspirert av denne metoden, ynskja eg å få eit innblikk i kulturen på ei småbarnsavdeling, og forsøke å forstå noko av kva motstanden til enkeltbarn kunne fortelje meg om kva eit «fullverdig liv» (Norheim, 2013, s. 183) - her og no, for eit barn på ei småbarnsavdeling, kan vere. Eg ynskja òg å sjå på dei vaksne sine reaksjonar på barnas motstand, og samspelet som fylgde. Samtidig var eg viss på at det eg fann ikkje var barna, eller dei vaksne i barnehagen sine historier, men mi historie av kva eg såg, og korleis eg opplevde kulturen, og den sosial konteksten, påverka av teoriar eg var inspirert av. Gulløv og Højlund (2006, s. 25) påpeikar at det ein veljar ut som empiri ikkje er røyndommen, men eit perspektiv på den. I denne samanhengen er min empiri mitt perspektiv på røyndommen om kulturen på småbarnsavdelinga. Som forskar hadde eg all makt i analysen. Eg er difor ansvarleg for tolkinga i mi oppgåve (jf. Thagaard, 2013, s. 214).

Gulløv og Højlund (2006, s. 19) beskriv denne metoden som ein metode som utviklar seg undervegs i prosessen. For min del har dette i stor grad kome til uttrykk gjennom at eg gjekk ut i feltet for å beskrive ein kultur, og det eg sitt igjen med er meir ei beskriving av nokre situasjonar innanfor ein kultur. Le Baron (2006) beskriv forskning som tek for seg ei undersøking av detaljerte menneskelege handlingar i relasjon til andre og aktivitetar innanfor, til dømes, ein institusjon som mikroetnografi. Ved denne metoden kan ein ivareta større samfunnsspørsmål ved å undersøke sosial åtferd innanfor ein kultur. Denne metoden beskriv, slik eg forstår det, ikkje ein heil kultur, men delar av ein kultur. Ved at eg studerer kva som skjer innanfor ein institusjon når barn viser motstand, ser eg på bestemte handlingar og aktivitetar. Samtidig ser eg desse observasjonane i ein større samheng ved at eg analyserer og drøfter dei opp mot teori om demokrati, etisk filosofi og samfunnsmandatet til barnehagen. Slik eg ser det analyserer eg detaljerte skildringar innanfor ein kultur, og sett dei i eit større perspektiv.

4.1.2 Kultur

Kultur kan vere «haldningar, verdiar og normer som rår hos ei viss gruppe menneske» (UIO, 2010), her i ein institusjon. Då eg var interessert i å få eit innblikk i kulturen på ei småbarnsavdeling, ville eg gjennom å observere barns motstand prøve å finne ut noko om kva haldingar og verdiar som kunne kome til uttrykk gjennom denne motstanden. Etter kvart var eg meir situasjonsfokusert enn kulturfokusert, men eg meiner likevel observasjonane mine gjev eit innblikk i ein kultur i form av ulike situasjonar som oppstod innanfor ein avgrensa kultur (avdelinga). Eg var vidare interessert i å knytte funna mine opp mot det Taylor (1996, attgjeven etter Norheim, 2013, s. 183) beskriv som eit «fullverdig liv». Slik kan ein kanskje seie at eg argumenterer for at barns motstand kan peike i retning deira «draumekultur». Samtidig kan kanskje motstanden til eit barn på same måte peike mot barnets «mareritt», då det kan tenkje seg at det eg tolkar som motstand kjem til uttrykk i situasjonar der barnet er ueinig i det som skal skje?

Ved å prøve å forstå delar av barns kultur på ei småbarnsavdeling, ynskjer eg å sette ord på ein kultur, for å unngå det Leavitt (1994, s. 40) kallar ein «Culture of silence». Ved å sette ord på og prøve å forstå barnas kultur kan ein unngå at barnas kultur blir stille, og ein kan motarbeide at det er vaksenkulturen og berre dei vaksne sitt bidrag som blir «høyrte» (Leavitt, 1994, s. 40-41). Dette kan, slik eg ser det, sjåast i samanheng med barns medverknad. Å nærme seg barns forståing av ein kultur kan gje ny kunnskap til personalet som arbeider i barnehagen. Som vaksne trur eg vi har mykje å lære av barna, og å prøve å forstå og tolke barn kan, slik eg ser det, vere viktig for å skape ein best mogleg felles kultur i barnehagen. Slik vil altså ikkje berre barna bli inspirert og påverka av dei vaksne sin kultur, men dei vaksne kan òg la seg påverke av barna. Koplær eg dette til møtet med *den andre* (Levinas, 1998a), tenkjer eg at i møtet med barnet, som er utspringet for barnas kultur, om vi let oss opne opp for å få *ny kunnskap* (Levinas 1998a, s. 49) i dette møtet, kan vi få eit innblikk i denne kulturen. Samtidig kan eg som forskar aldri forstå *den andre* fullt ut, og det eg belyser gjennom mitt forskingsmateriale er ikkje barnets forståing av ein kultur, men mi forståing av barnet. I det eg prøver å sette ord på kulturen gjer eg *den andre* om til *den same* (Morgan, 2011, s. 39), men samtidig prøver eg som Norheim (2013, s. 8) argumenterer for; å prøve å forstå *den konkrete andre* for å kunne handle ut ifrå det moralske ansvar. Frå min forskarposisjon blir både barnet, og den vaksne, i barnehagen *den andre*. Mine funn kan kanskje vere med å synleggjere korleis vaksne i barnehagen kan prøve å forstå barns kultur. Samtidig er det her viktig å problematisere «barns kultur», då kvart barn vil oppleve kulturen på ei

småbarnsavdeling forskjellig. Det eg kan få tak i, om eg prøver å forstå eit barn, er mi forståing av eit innblikk i det unike perspektiv innanfor ein kultur.

4.1.3 Feltnotatar som innsamlingsverktøy

«Observasjon er særleg godt egnet til å gi informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer forholder seg til hverandre og hvordan de presenterer sine omgivelser» (Thagaard, 2013, s. 58). Då eg skulle ut på ei avdeling og få eit innblikk i ein kultur var det hensiktsmessig å skrive ned kva som skjedde, i løpet av den tida eg var der. Difor valde eg feltnotater i form av usystematiske observasjonar som min innsamlingsmetode av data. Dette gav meg moglegheit til å skrive ned samtaler, handlingar, og beskrive kontekst rundt det som blei sagt og gjort. Vedeler (2000, s. 12) skriv at observasjon kan gje meir informasjon enn andre metodar, spesielt av hendingar og ulike situasjonar, då forskaren har større moglegheit for å sjå det som skjer, utan at det er gjennomtenkt, i ulike situasjonar. Samtidig peiker Tjora (2011, s. 163) på at for å bli ein god samfunnsforskar, vil det vere viktig å øve inn forskarsensitivitet ved bruk av observasjon. Eg vart fort klar over at det var nødvendig å heile tida prøve å vere hundre prosent til stades, og ha eit sensitivt blikk når eg skulle observere. Eg merka òg at det etter kvart vart enklare å gå inn i forskarrolla for kvar dag. Dette er det nok fleire grunnar til, men eg tenkjer at det å godta at ein ikkje kan få med seg alt heile tida, og at eg heile tida måtte ta val om kvar mitt fokus skulle vere, var med å skjerpa forskarblikket mitt. Thaggaard (2013, s. 70) peiker på at observasjon gjev mykje informasjon, og at det difor er nødvendig å gjere eit utval av kva ein skal ta med. Mitt utval av kva eg skreiv ned kan koplast til mitt problemområde. Eg skriv meir om dette seinare i dette kapittelet. Mi oppleving av observasjon som metode er at ein kan sjå mykje ved å vere til stades og observere, samtidig er det mykje ein ikkje ser.

Gulløv og Højlund (2006, s. 25) åtvarar mot å leggje for mykje vekt på språklege utsagn når ein skal skrive ned, og tolke ein observasjon. Dette var ein god refleksjon å ha med seg når eg skulle ut å observere barn som enda er tidleg i utviklinga av verbalspråk. Eg merka at oppmerksamheita mi ofte retta seg mot det som vart snakka om, og eg vart bevisstgjort på at eg måtte rette fokus inn på kroppslege handlingar i tillegg. Eg var òg opptatt av at stillheit også kunne vere ein form for motstand, og dette var avgjerande for at eg la merke til, det eg tolkar som, stille motstand. I møte med *den andre* sitt andlet som den konkrete kropp, er kroppen mykje meir enn det talte ord. Alt eg kan fange opp gjennom sansane mine er ein del av *den andre* sitt andlet (Waldenfelds, 2002, s. 77). Slik eg ser det kan eit barns kroppslege rørsler, ansiktsuttrykk, blikk, og mangel på kroppsleg rørsle, òg fangast opp av sansane mine og vere med å påverke korleis eg tolkar

eit barns handlingar som motstand. Det vart difor viktig for meg å skrive ned kroppslege handlingar og blick, i tillegg til det talte ord.

4.2 Førforståing

«Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 38). Inspirert av Levinas er det, slik eg forstår det, viktig å bli bevisst min førforståing, for å prøve å forstå kva som påverkar meg, i møte med *den andre*. Ved å sette ord på mi førforståing, ynskjer eg å «luke bort» eit lag av mi omgjerung av *den andre* til *det same*. Samtidig vil eg aldri kunne kome til botn i mi førforståing, og den vil alltid påverke meg fordi delar av den er ureflektert. Slik kan ein òg seie at eg ikkje kan unngå å gjere *den andre* til *den same*. Men eg kan gjere mitt yttarste for å få tak i noko av *den andre* sitt perspektiv, som påverkar meg og mi førforståing.

I fylgje Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 85) er det viktig å vise kven forskaren er og kva erfaringar forskaren har for dei som skal lese forskinga, då alle data blir sila gjennom forskaren. Mi førforståing påverka korleis eg møtte feltet i stor grad. Eg trudde eg hadde reflektert godt over mi førforståing. Det at eg har ulike erfaringar frå barnehagen som barnehagelærer var ein del av mi førforståing. Dette har påverka mitt sterke engasjement for å synleggjere barns stemmer, og ikkje minst mine tankar rundt barns motstand. Eg skulle vere open for kva som møtte meg ute i feltet, eg hadde reflektert over motstandsomgrepet, og eg trudde eg ikkje hadde ei formeining om kva som skulle ligge i omgrepet. Eg skjønna fort at mi førforståing påverka meg i enda større grad enn eg var forberedt på. Eg vart meir og meir klar over kva mi førforståing bestod av undervegs i prosessen. Dette såg eg gjennom mi tolking av det eg observerte. Eg måtte på nytt og på nytt finne nye måtar å tenkje på når observasjonane viste andre hendingar, enn eg tydelegvis hadde venta, utan at eg var klar over det.

Thagaard (2013, s. 207) meiner det er til fordel å ha kjennskap til forskarkonteksten. Som barnehagelærer har eg kjennskap til andre barnehagar, som gjer at eg kanskje kan sette meg betre inn i konteksten på avdelinga eg observerer. Eg vil likevel problematisere mine forkunnskaper om barnehagefeltet. Gulløv og Højlund (2006, s. 96) problematiserer situasjonar der ein forskar innfor sitt eige fagfelt. Refleksjon rundt kva oppgåver ein bør leggje frå seg når ein går inn som forskar, er i fylgje dei, viktig då ein er i fare for å tolke det ein ser ut ifrå rolla ein er vant med, i min situasjon som pedagog, i staden for som forskar. I tillegg har Johannessen (2012, s. 80) erfaring med at

det har vore utfordrande å skulle sjå det unike i situasjonar ho var vant med frå ein kvardag i barnehagen. Eg kjente meg etter kvart som eg var ute i feltet igjen i dette, og eg måtte fleire gongar skjerpe blikket medan feltarbeidet heldt på. Då eg observerte brukte eg mykje tid på å sette meg inn i den vaksne sin situasjon, og tenkje over korleis eg ville reagert, dette tok fokuset bort frå det eg eigentleg var interessert i. Eg ville ha fokus på korleis eit «fullverdig liv» (Norheim, 2013, s. 183) for eit barn kunne kome til uttrykk i observasjonane, og etter kvart fekk eg meir og meir avstand frå pedagogrolla, og prøvde å sette meg inn i barnets perspektiv i staden. Det er her viktig å peike på at det ikkje var barnets perspektiv eg fekk tak i, men mi forståing av barnets handlingar.

Gulløv og Højlund (2006, s. 24-25) legg vekt på at det vil oppstå ei refleksiv utfordring gjennom prosessen med å samle inn etnografiske observasjonar. Som forskar må ein vere open, og vere i dialog med materialet og sine egne fortolkningar under heile feltarbeidprosessen, då det finst fleire fortolkingsmoglegheiter. Før eg gjekk ut i barnehagen, var eg innstilt på å ha eit ope sinn, og eg hadde ikkje bestemt på førehand kva situasjonar eg skulle sjå på. Eg hadde heller ikkje ei konkret problemstilling, men eit problemområde som skulle hjelpe meg og avgrense meg til eit etnografiinspirert studie. Eg tenkte at dette gav meg moglegheiter, og opna opp for å fokusere på situasjonar der barns motstand kom til uttrykk. Då eg kom ut i barnehagen innsåg eg fort at sjølv om eg prøvde å gå ut med eit ope sinn, og med tanken om at eg ikkje hadde bestemt meg for kva motstand kunne vere på denne avdelinga, var eg ganske låst i eit allereie bestemt tankemønster. Eg opplevde at det eg såg etter, ikkje skjedde på denne avdelinga, altså var eg uvitande på jakt etter noko spesielt. Først vart eg usikker på om eg kunne vere på denne avdelinga, der ingen motstand var å sjå, men eg innsåg at eg arbeida imot meg sjølv, og mitt studie. Det var jo eigentleg akkurat dette eg ville; å bli påverka av det som skjedde ute i feltet. Eg måtte spørje meg; korleis opplever eg at motstand kjem til uttrykk innanfor denne kulturen? Etter kvart vart det òg interessant å sjå på kva denne motstanden førte til. Frå å ha eit hovudfokus på korleis barnet sin motstand vart møtt, gjekk mitt fokus over på korleis barnet påverka dei rundt seg med sin motstand. Slik vart min førforståing synleg ved at eg vart tvungen til å tenkje nytt. Undervegs i prosessen har fokus og problemområde vore i stadig utvikling. Eg vil seie det slik at eg har vore i stadig utvikling. I møte med barn og vaksne, ute i barnehagen, har eg blitt til på nytt og på nytt. Møtet med menneska på avdelinga gjorde noko med meg, og slik vart oppgåva noko anna enn eg først tenkte.

4.3 Mi rolle som observatør

Levinas ynskjer å avsløre at det er umulig å prøve å forklare *den andre*, utan å redusere *den andre* til *det same* (Norheim, 2013, s. 20). I mine tolkingar, både av det eg skriv ned og det eg analyserer i ettertid, vil det difor skje ei reduisering av *den andre*. Dette prøver eg å vere bevisst på, og eg er heile tida ute etter å sette lys på at det er noko hos *den andre* eg ikkje kan forstå. Samtidig fordrast eg, gjennom mitt ansvar for *den andre*, å prøve og forstå, som Norheim (2013, s. 173) peiker på. Eg kan seie noko om korleis *den andre* påverka meg gjennom si handling, utan å gjere *den andre* til *den same*. Eg kan seie noko om kva eg fekk ut av det eg observerte - der og då. Slik prøver eg å beskrive korleis *den andre* påverka meg, og rørte ved meg. Eg støtter meg her til Johannesen som skriv at;

Gjennom å åpne opp for og ønske den andres uttrykk velkommen blir man gitt muligheten til å se utover seg selv og sine egne tanker og forståelser. Det handler ikke om hva eller hvordan jeg forstår, men hva den andres uttrykk gjør med meg og min forståelse (Johannesen, 2012, s. 87-88).

Creswell (2013, s. 172) legg vekt på ulike utfordringar ein kan møte gjennom observasjon. Ein av dei største utfordringane er, i fylgje han, kva rolle ein skal ta som observatør. Skal ein vere deltakande eller ikkje-deltakande, eller kan ein finne ein mellomposisjon? Eg ga informasjon om kva rolle eg ynskja å ha, på møtet eg hadde med pedagogisk leiar, før eg byrja å observere. Sjølv om eg syns det var noko vanskeleg å vite heilt kva rolle eg kom til å ta, på førehand, sa eg at eg ville vere «utanfor» det som skjedde. Eg ville påverke i minst mogleg grad, og eg ga alle på avdelinga beskjed om at det var berre å seie ifrå om eg var til bry. Undervegs følte eg meg oversett av dei vaksne det meste av tida, og eg tenkjer det er eit godt teikn.

Postholm (2010, s. 145) legg vekt på at ein forskar må vere bevisst si rolle ute i feltet, og informere informantar godt om kva rolle ein ynskjer å ha. I tillegg til informasjonen eg hadde gjeve til pedagogisk leiar, ynskja eg å snakke med alle på avdelinga. Eg snakka med kvar enkelt på avdelinga, kvar for seg, og svarte på spørsmål så alle skulle vite kva det var eg holdt på med, og i kva grad eg skulle delta i kvardagen. Eg var tydeleg på mine forventningar til opphaldet, og ynskja å høyre deira forventningar til meg. Eg var i tillegg open for spørsmål frå personalet undervegs, og var tydeleg på at det var mogleg

eg hadde ein noko skiftande rolle etter kvart, då dette var ei ny erfaring for meg. Eg hadde ei oppleving av at eg hadde ein god dialog med personalet. Dei stilte spørsmål undervegs, og verka interessert i kva eg såg. Alle foreldre og tilsette fekk, saman med samtykkeerklæringa, eit infoskriv om kva eg skulle skrive om og sjå etter i barnehagen. Eg var dei første dagane, i tillegg, tilgjengeleg i garderoben ved levering av barna i tilfelle nokon av foreldra hadde spørsmål. Foreldra verka positive til mi rolle, og fleire lurte på om dei kunne lese oppgåva når den var ferdig.

4.4 Det etiske møtet med barna

I denne delen av oppgåva reflekterer eg over etiske spørsmål rundt det å forske blant dei yngste barna i barnehagen, og det å skrive om barns motstand.

I mitt møte med barnet, der barnet er *den andre*, har eg ikkje moglegheit til å forstå barnet fullt ut. Barnet er forskjellig frå meg. Kva intensjonar barnet har, korleis barnet tenkjer, og kva barnet tenkjer at det gjer, har eg ikkje moglegheit til å forstå. Kva kan eg få ut av møtet om det ikkje er forståing? «Hos Levinas blir svaret å ønske den andre velkommen, stille seg open for den andre og tåle det som skjer i møtet» (Johannesen, 2012, s. 89). I møte med eit barns motstand må eg stille meg open for det som skjer, og tåle det som møter meg. Eg bind dette til ein «hermeneutikk av moralsk dømmekraft» (Norheim, 2013, s. 8). I møte med ein uendeleg anna, oppstår eit ansvar, som eg kan bruke i møte med den *konkrete andre*. Slik kan den *konkrete andre* kanskje ha nytte av mine handlingar (Norheim, 2013, s. 8-9). I møtet med dei yngste barna i barnehagen, ynskja eg å møte barnet som *den andre*, eg ynskja å konkretisere *den andre* i møte med enkeltbarnet for å kunne skrive noko som kunne kome barnet til nytte.

Barns motstand er, slik eg ser det, eit sensitivt tema som fordrar etisk refleksjon. Før eg gjekk ut i feltet stilte eg meg spørsmålet; Korleis ville eg reagert på at nokon skreiv ned min motstand? Ville eg like ei loggbok full av detaljerte fortellingar om mitt sinne, min frustrasjon, mine protestar? Det høyrtes ikkje særleg fristande ut. I tillegg har dei som blir gjort til gjenstand for forskning rett til å vere anonyme (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006, s. 18). Første steg for å unngå for detaljerte beskrivingar av det som skjedde, var å ikkje skrive ned namn. Alle barn vart omtalt som B, B1 eller B2 ut ifrå når dei kom inn i observasjonen. På same måte vart dei vaksne omtalt som V, V1, V2, og så vidare. Slik skilja eg berre mellom vaksen og barn i loggboka. Då eg seinare ga alle B'ane og V'ane namn var dette uavhengig av kven som var med i observasjonen. Det er difor ingen samanheng som kan skilje ut enkeltbarn eller enkeltvaksne om ein ser observasjonane i samanheng. Eit namn er aldri brukt meir enn ein gong.

Fortsatt kan det problematiserast å velje barns motstand som tema. For meg blir eit viktig argument at eg er ute etter at barnets motstand skal ha ei positiv påverknad på pedagogisk utvikling. Eg kjenner eit moralsk ansvar for å peike på fleire moglegheiter for korleis vi kan ta barns bidrag på alvor. Mi «moralske dømmekraft» fordrar meg i møte med barnet som *den andre* (Norheim, 2013, s. 8). Eg vil at mi stemme skal bli høyrte, eg vil ha rett til å uttale meg om min kvardag og mitt liv, og eg meiner barn må ha same rett. Eg vil vere med å påverke kva som skjer meg. Eg vil leve i ein kultur der eg kan seie; nei, dette er ikkje greitt for meg, eller for fellesskapet. Eg vil leve i eit demokrati, eit kvardagsdemokrati. Difor valte eg å sette barns motstand inn i demokratiske prosessar. Eg ynskja ikkje sjå på motstanden som trass, eller vanskelege barn, eg ville sjå på motstanden som eit positivt bidrag inn i demokratiet, inn i kvardagen. Eg ville sette fokus på at eit barns motstand kan vere ei stemme, inn i demokratiet. Ei stemme som har kraft til å gjere ein forskjell, fordi vi som vaksne let oss påverke. Eg har eit ynskje om at barn skal oppleve at deira stemme har verdi og er viktig. At dei som menneske er viktig, og kan bidra. Utan å rettferdiggjere at eg skreiv ned barns motstand, håpar eg mine funn kan vere med å få fram deira stemmar, slik at barnehagepraksis rundt tema blir gjort til gjenstand for refleksjon om korleis ein kan arbeide med barna sin dannelsingsprosess, som ein demokratisk prosess, gjennom anerkjenning av barns motstand.

Når forskning inkluderer små barn er det ikkje barna som seier ja til å vere med i forskinga, men deira føresette. Eg var difor opptatt av den etiske dimensjonen av mitt møte med barna. Abbot og Langston (2005, s. 45) legg vekt på at ein, når ein forskar på dei yngste, må spørje seg kven forskinga er for? Og vidare spør dei kven som vil ha nytte av resultatet av forskinga. Eg var opptatt av at det eg skreiv ned i mitt prosjekt skulle vere nyttig for barn, og for dei som arbeider med barn. Det var med stor respekt og audmjukheit for barn, at eg ynskja å finne ut meir om barns stemme i barnehagen. Samtidig er det problematisk å skulle seie noko om dei minste barna i barnehagen. Det er eg som bestemmer kva eg skriv ned, det er eg som bestemmer problemstilling og fokus, og inn i dette prøver eg å presse inn barnas stemmer. Som Mæhlum (2007, s. 56) skriv kan det vere fare for at eg er med å «kvele barnas stemmer». Eg vil difor igjen presisere at mine funn ikkje kan beskrivast som barna sine stemmer, men mi forståing av deira stemme. Slik eg ser det er dette det næraste ein kan kome dei yngste barna i barnehagen si stemme. Eg meiner det er viktig å finne ut meir om dei yngste barna sin kvardag i barnehagen. Slik eg ser det veit vi ennå for lite om barnas kvardag.

Som forskar har ein definisjonsmakta i relasjon til deltakarane, og spesielt med dei yngste barna vil det vere viktig å reflektere over makta ein har i relasjonen, og prøve å

sleppe ho litt om det er mogleg (Gillund, 2007, s. 110). Det kan vere ubehagelig å kjenne på ei kjensle av å ikkje ha kontroll, noko eg opplevde sterkt dei første dagane. Sjølv om det var ubehageleg der og då, opplever eg det ikkje som noko negativt i ettertid. Johannesen (2012), trekkjer fram eit perspektiv eg kan trekkje parallellar til; ”Levinas fordrer at jeg lar den andre overraske, utfordre eller sjokkere meg”(Johannesen, 2012, s. 96). Slik kan det ukontrollerbare i møte med barna vere verdifullt og gje meg noko nytt. Det var nok akkurat dette eg opplevde. Når eg til slutt klarte å sleppe meg laus frå tankemønsteret eg var fanga i.

I ynskje om å anerkjenne barnet som subjekt, inngår ei erkjenning av asymmetrien i relasjonen. Gjensidigheit i relasjonen er ikkje automatisk til stades, og barnets perspektiv må gjerast gyldig (Østrem, 2012, s. 43). Eg som forskar ville ut ifrå dette søke barnas perspektiv. Som Østrem (2012, s. 44) skriv, måtte eg erkjenne at barna såg verda på ein anna måte enn meg, og at dei hadde andre erfaringar enn meg. Å søkje barnas erfaringar vart første steg mot å møte barna som subjekt. Dette var ikkje ein enkel prosess, og for at barna skulle kunne påverke meg som forskar, måtte eg reflektere over asymmetrien, og erkjenne at den påverka mi forståing av barna.

4.5 Utval

Mitt utval er basert på problemområde og studiets tidsrom (Thagaard, 2013, s. 65). Eg var interessert å finne døme på eitt- og toåringars motstand, og det vart difor hensiktsmessig å observere på ei småbarnsavdeling. Vidare ynskja eg å dykke djupt i mine observasjonar, og valte derfor å ikkje gå ut i fleire enn ein barnehage på grunn av tidsrommet for oppgåva. Slik eg ser det var ei avdeling nok for å utforske mitt problemområde, då eg ikkje var ute etter generelle linjer for eitt- og toåringars motstand i barnehagar, men unike døme på barns motstand innanfor ein kultur, som utgangspunkt for refleksjon. Etter at eg har vore ute på ei avdeling og observert ser eg at eg har samla nok data til å studere dei prosessane eg hadde til hensikt å studere (jf. Thagaard, 2013, s. 65).

4.6 Kontakt med barnehagen

Gjennom ein samtale med ein barnehagelærer om tema for min studie, fekk eg spørsmål om eg ville kome til hennar barnehage for å samle min empiri. Vedkommande engasjerte seg i stor grad rundt mitt tema, og dette engasjementet førte til at eg seinare tok kontakt med denne barnehagen. Før eg tok kontakt med barnehagen søkte eg om å få

gjennomføre mitt studie til «Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste». Eg fekk tilbakemelding om at mitt prosjekt ikkje var meldepliktig, og eg var klar til å ta kontakt med barnehagen. Eg kontakta styrar, og sendte eit infoskriv/samtykkeerklærings skjema (vedlegg 1) om kva det var eg ynskja å gjere i deira barnehage. Styrer ynskja meg velkommen, og avtalen var at eg skulle vere på avdelinga til barnehagelæraren eg hadde snakka med for ei tid tilbake. Når tida nærma seg at eg skulle ut i barnehagen, var situasjonen på avdelinga som venta meg noko vanskeleg. Eg fekk difor ein telefon om at eg var velkomen på ei anna avdeling i staden, og at dei på den nye avdelinga gleda seg til eg skulle kome. Eg var glad avdelinga eg egentlig skulle observere på var så ærleg på at det ikkje passa, og at dei følte dei kunne trekke seg frå avtalen. Samtidig var eg glad for at ei anna avdeling, i same barnehage, stilte seg til disposisjon. Vi avtalte periode eg skulle vere der. Eg ynskja eit tidsrom på to til tre veker, og dette var dei positive til. Eg var der til saman to veker, ca. 4-5 timer kvar dag. Etter denne perioden hadde eg så mye data, at eg ikkje fann det hensiktsmessig å vere der den siste veka, grunna tidsperioden for studien. Før desse to vekene var eg, som tidlegare nemnt, i barnehagen og helsa på tilsette og eg hadde eit møte med pedagogisk leiar der eg informerte om prosjektet.

4.6.1 Møtet med feltet; barn og vaksne

«De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen» (De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006, s.12). I tillegg til infoskrivet eg gav til foreldre/føresette (vedlegg 2) og dei som arbeider i barnehagen (vedlegg 1) hadde eg, som tidlegare nemnt, samtalar med personalet og dei foreldra som hadde spørsmål. Eg opplevde både personalet og foreldre som opne og interesserte i min studie, og ingen trakk seg i løpet av tida eg var der. Når eg ser tilbake på infoskrivet (vedlegg 1 & 2), blir det tydeleg at oppgåva mi tok ei anna retning enn eg først tenkte, og ein kan difor seie at noko av infoen eg ga til barnehage og foreldre ikkje lengre er i samsvar med oppgåva. Kanskje ga eg for mykje informasjon på førehand. Samtidig var eg heile tida ute i feltet ærleg på at eg gjekk opent ut og ikkje visste heilt kva eg kom til å finne.

I forhold til barna, opplevde eg det vanskelegare å vere tydeleg på kva eg gjorde på avdelinga. Dei fekk beskjed av dei som arbeida der om at eg skulle vere der, og sjå på korleis dei hadde det i barnehagen. Vidare tenkte eg at eg måtte ta tida til hjelp for at dei skulle forstå mi rolle. Eg sette meg ned og såg. Eg svara på barnas initiativ og smila til barn som møtte blikket mitt. Etter kvart såg det ut til at dei fleste barna var lite oppteken

av kva eg gjorde der, medan nokon kontakta meg gong på gong, og dei vart med å forma min rolle til å vere den smilande dama som ikkje tek kontakt, men som er der, og svarer på deira initiativ. Målet var som Bengtsson (2011, s. 120) skriv; for å få ei betre forståing av det som studerast i eit etnografisk studie, er det viktig å etablere gode relasjonar basert på tillit mellom forskar, og dei som blir studert. På ei anna side rådar Wolcott (2008, s.52) ein til å ikkje bli meir involvert enn nødvendig. Då eg var der i ein kort periode, var det avgrensa kor godt barna vart kjent med meg, og kor mykje dei forsto av mi rolle. Eg hadde ein tanke om at min rolle skulle likne på ei rolle Wolcott (2008, s. 53) beskriv; «ever-present-but-nonetheless-forgotten observer». Han forklarar denne rolla som ei fluge på veggen, eller ein skygge som alltid er der utan å gjere så mykje ut av seg. Samtidig legg han vekt på at kvar observatør må gjere det på den måten som gagnar i forhold til informasjonen ein ynskjer. I møte med dei yngste barna, ynskja eg ein trygg situasjon, der eg påverka i minst mogleg grad. Eg sette meg ned på golvet på avdelinga, ikkje midt i rommet, men på ein kant. Slik hadde eg god oversikt. Samtidig var det barn som vakte interesse som gjorde at eg nærma meg med varsame skritt så eg var ikkje heilt stillesittande. Eg var opptatt av å ikkje kome for nær det som skjedde, då eg ikkje ville påverke i for stor grad. Ute stod eg ofte på avstand for å prøve å fange opp situasjonar der barns motstand kom til uttrykk. Men òg ute vart eg tvungen til å nærme meg situasjonar for å få meir detaljerte observasjonar. Samtidig braut eg aldri inn i det som skjedde utan at barna tok kontakt med meg. Det vart naturleg for meg å involvere meg til ein viss grad, og med eit fokus på barns stemmer, kan ein seie at eg gjennom å svare på deira initiativ ikkje hadde anna val enn å påverke situasjonen eg var i. Tankane om at eg ville involverast i avdelinga sin kvardag i minst mogleg grad, kom i skuggen av barnas ynskje om å involvere meg. Samtidig opplevde eg i stor grad, som fleire forskarar (bl.a. Bae 2004) tidlegare har opplevd, at barna fort vart vant til at eg var til stades og opplevde at barna godtok det og let dagen gå sin gang.

Eg ynskja som eit utgangspunkt å lytte til barnas stemmer i den grad det let seg gjere, og eg ville difor lytte til korleis dei reagerte på mitt nærvær. Yta nokon av barna motstand til meg? Eg var opptatt av om kroppslege eller verbale uttrykk kunne tolkast som motstand, og at eg difor ikkje burde skrive det ned. Samtidig var eg klar over, på grunn av mitt tema, at eg heile tida ville balansere på ein knivsegg. Eg måtte trø med varsame skritt. Kontakten med barna varierte i stor grad. Første dagen var det eit barn som satt seg ved sida av meg i ein stol og satt der i ca. 20 minutt. Barnet så på meg og på dei andre. Eg tok dette som eit teikn på at barnet syns det var greitt at eg var der. Dei fleste barna tok kontakt med meg i løpet av perioden eg var der. Kontakten gjekk mykje ut på at dei gav meg leiker, eller teikna i boka mi. Det var eit barn eg merka meg spesielt.

Dette barnet var eg aldri i kontakt med, og eg opplevde at barnet gjennom blick og kroppsspråk ikkje var heilt tilfreds med at eg var til stades. Eg tolka dette som motstand mot meg, og velde difor å halde dette barnet utanfor min oppmerksamheit. Eg kunne ikkje vite dette sikkert, men tok ingen sjansar. Eg opplevde barnet sine kroppsuttrykk som at barnet ikkje samtykka i å delta i forskingsprosjektet. I tillegg til at eg ynskja å ta barna på alvor er samtykke eit krav innanfor dei forskningsetiske retningslinjene eg fylgjer (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006, s. 13). Det einaste eg skriv om dette barnet er derfor dette, og det stoppar her.

4.7 Analyseprosess

4.7.1 Oversikt over datamateriale

Analyseprosessen starta ute i feltet, for allereie då gjorde eg eit utval av kva for hendingar eg valde å skrive ned. Eg var med ein gong på utkikk etter kor eg opplevde motstand oppstod. Det første eg gjorde då datamaterialet var samla inn, var å få ei oversikt over feltnotatane og skilje ut observasjonar som vekka interesse hos meg og rørte ved meg. Eg valde ut observasjonar som eg meinte synleggjorde situasjonar der eit eller fleire barn yta motstand mot noko eller nokon. Først leita eg etter likheit og forskjellar for å lage kategoriar som kunne beskrive ein kultur, men innsåg at dette ikkje var i samsvar Levinas (1991, s. 117-118) sitt fokus på det unike. Eg skjerpa blikket mot Levinas sin etiske filosofi og jakta på det unike i kvar situasjon. Dette kjem til uttrykk i titlane til observasjonane i analysen. Dei beskriv kva det er i observasjonen eg opplevde som relevant for mitt forskingsfokus. Til dømes har ein observasjon tittelen «Nei», her beskriv eg gjennom tittelen kva det var i denne unike observasjonen som for meg stod fram som motstand. Eit anna døme er tittelen «Frå stille motstand til eit tydeleg nei». I denne tittelen beskriv eg i større grad kva som, i det unike møte mellom to, kan ha fordra til ansvar. Det er difor ikkje ei systematisering gjennom titlane på observasjonane i anna form enn at dei er inspirert av det unike møte, i den aktuelle observasjonen.

Ut ifrå filosofien til Levinas kan det problematiserast at eg kallar handlinga eller reaksjonen til *den andre* for motstand. I det eg beskriv handlingane til barna som motstand gjer eg, slik eg ser det, *den andre* til *det same* ved at det kan forståast som at eg meiner barnet er bevisst sin motstand. Det kan ikkje eg vite. Eg kjente meg igjen i handlinga i dei observasjonane eg valde ut, og tenkjer at om eg hadde handla slik ville eg kalt det for motstand. Det blir viktig å peike på at eg ikkje meiner barnet tenkjer at det viser motstand, men eg tolkar nokre handlingar hos barnet som motstand. Det er difor ikkje barnets stemme eg synleggjer, men ein forskar si forståing av barnets

motstand. Som Johannesen og Sandvik (2008, s. 37) skriv er det barnet som eig opplevinga si og best veit kva det føler, uansett alder. Eg trur at barnet best kjenner si oppleving, og det er ikkje den eg prøver å beskrive. Vidare seier eg heller ikkje at dei vaksne på avdelinga opplevde det som motstand. Dette er handlingar eg ville opplevd som motstand, om eg var den vaksne, i møte med barnet. Her vil eg peike på at mi førforståing som eg beskriv lengre opp i metodekapittelet var med å påverke kva eg opplevde som motstand, i form av tidlegare erfaringar, fagkunnskap og strukturer i barnehagen. Vidare består observasjonane av handlingar som rørte noko ved meg. Det er situasjonar der eg såg «mulighet for læring» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 42) i samspel mellom vaksne og barn.

4.7.2 Hermeneutisk aktivitet

Eg tek utgangspunkt i den *konkrete andre* i analysen (Norheim, 2013, s. 174). Den uendelege andre er, som eg skreiv om i teoridelen, utgangspunktet for det moralske ansvar, men gjennom den *konkrete andre* kan eg gå frå «metafysisk passivitet» til «hermeneutisk aktivitet» (Norheim, 2013 s. 174). For å konkretisere mitt ansvar ovanfor *den andre* kan eg prøve å sjå ting frå *den andre* sitt perspektiv. Den moralske dømmekraft er avhengig av at eg kan sette meg inn i *den andre* sin plass. Eg må prøve å gjere ei verdivurdering av kva som kan vere eit barns fullverdige liv (Norheim 2013, s. 199). Innanfor eit moralsk rom vil eg seie noko om korleis motstand kom til uttrykk i mine observasjonar. Eg vil i analysen prøve å tolke og forstå det som skjer i møte mellom den vaksne og barnet i ulike situasjonar med utgangspunkt i omgrep frå Levinas sin etiske filosofi. Eg beskriv og tolkar situasjonar rundt motstanden. Hermeneutikk er ein fortolkingstradisjon som søker å forstå menneske, og menneske sine handlingar. Gjennom å tolke desse to søker ein å finne mening, og vi kan kalle menneske og deira handlingar for meningsfullt materiale (Bondevik & Bostad, 2003, s. 289). Meininga som kjem til uttrykk gjennom mi fortolking er mi meningsskaping. Mi meningsskaping av *den andre*. Slik eg ser det er det umogleg å ikkje gjere *den andre* til *det same* gjennom fortolking. *Den andre* blir gjort til *den same* utan at eg ynskjer det, i det eg prøver å beskrive kva mening eg får ut frå desse observasjonane, då mi forståing påverkar korleis nokon andre vil forstå observasjonane. Eg vil heile tida vurdere korleis eg kan synleggjere mi forståing av *den andre* sin stemme, samtidig som eg tek vare på *den andre* sin autonomi og integritet (Norheim 2013, s. 199). Sjølv om eg aldri kan forstå korleis det unike barn opplever verda (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 65), vil eg søkje etter barns perspektiv for å kome nærare ei forståing.

4.8 Analytisk grep

I denne delen av oppgåva skriv eg om mitt analytiske grep, som er inspirert av Myrstad og Sverdrup (2009). Dei ser på medverknad i samanheng med teori om improvisasjon, og trekkjer ut nøkkelhandlingar frå denne teorien som dei rammar inn som eit analytisk verktøy. På same måte trekkjer eg ut nokre omgrep frå teoriane eg bruker i min studie. Som Johannesen (2012) er eg ikkje ute etter å «etablere hva praksisen er, men søker heller etter en ny måte å snakke om det kjente på» (Johannesen, 2012, s. 88). Eg håper mi utforsking av ulike omgrep kan bidra til dette. Eg har delt analyseverktøyet opp i to deler; *analyseverktøy 1: omgrep henta frå/inspirert av Levinas og Norheim* og; *analyseverktøy 2: perspektiv frå det radikale demokrati – ringverknader av barns motstand*. Eg deler analyseverktøyet mitt opp i to for å skape ei oversikt. I sjølve analysen går analyseverktøya litt over i kvarandre. Det er difor ikkje same skilje mellom analyseverktøya i analysen som det eg lagar på førehand. Eg vil no forklare dei to ulike analyseverktøya meir inngående kvar for seg.

4.8.1 Analyseverktøy 1: omgrep henta frå Levinas og Norheim

Der og då var det noko som var viktig for eit barn. Kva som var viktig kan det vere vanskeleg å skrive ned, men eg kjente på ei trong til å prøve å forstå korleis vi som arbeider i barnehage kan få eit større innblikk i barns kommunikasjon, eller godta at det ikkje er alt vi skal få eit innblikk i. Eg fekk eit ynskje om å utfordre vante tankeganger rundt barns motstand. Eg ville prøve ut nokre omgrep i møte med observasjonane. Ved å sjå på observasjonane med utgangspunkt i nokre av omgrepa frå Levinas sin filosofi, og Norheim sin «utviding» av filosofien, opplever eg at dette opnar opp for å analysere på ein anna måte enn tidlegare forskning på barns motstand. Med eit analyseverktøy som er inspirert av ein etisk filosofi vil mine funn ikkje vere sanning, men meningsskapning for meg rundt etiske refleksjonar. Eg er ikkje ute etter å finne svar på korleis ein skal handle når eit barn viser motstand. Eg er ute etter å skape eit grunnlag for refleksjon, og nytenking, rundt eit barns motstand ved å beskrive og analysere innblikk i ein kultur på ei avdeling med mitt analyseverktøy.

I mi analyse er det eit dialektisk forhold mellom teori og data. Eg starta med å ta utgangspunkt i data, samtidig har min teoretiske forankring i stor grad påverka korleis eg forstår, og analyserer, det empiriske materiale. Thagaard (2013, s. 198) beskriv denne måten å tolke på som ein abduksjon. «Abduksjon kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkninger av dataens meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s. 198). Vidare vil eg vise til omgrep som eg brukar som

analyseverktøy for mi analyse. Desse omgrepa er med og gje perspektiv for tolking, og meiningsinnhaldet i dataa blir påverka av dette. Eg skriv omgrepa i *kursiv*, og deretter forklaring for korleis omgrepet blir brukt i analysen. I analysen og drøftinga skriv eg omgrepa i *kursiv*, og viser då til same forståing av omgrepet som er beskrive her.

Møte med den andre – Når eg i mi analyse skriv om møte med *den andre*, viser eg til eit møte med den *konkrete andre* (Norheim, 2013, s. 8). Møte mellom menneske i barnehagen. Eg har i hovudsak observert møter mellom barn og vaksne. På grunn av det asymmetriske perspektivet, der den vaksne har mest makt og står ansvarleg ovanfor barna (Tholin, 2013, s. 29), ser eg i mine tolkingar barnet som *den andre*, som den vaksne har ansvar for. Eg vil likevel poengtere at møte med *den andre* er gjensidig eller at det går to vegar. Så *den andre* (i mi analyse) kan òg beskrivast som eg'et, og eg'et som *den andre*. Vidare viser eg òg til møtet mellom meg som forskar og dei eg forskar på som den konkrete andre. Det kan trekkast inn eit maktperspektiv forskar – informant. Eg har all makt rundt kva som blir skrive ned, og korleis observasjonane blir tolka (jf. Thagaard, 2013, s. 214), og slik står eg i fare for å gjere *den andre* til *den same*. Dette er problematisk, men uunngåeleg. Det er mitt *ansvar* ovanfor *den andre*, som fordrar meg til å prøve å forstå kva som skjer i barnehagen. Eg blir nøydt til å sette barnet i ein kontekst og forsøke å gjere barnet begripeleg. Dette er ei uløyseleg konflikt som det er viktig å beskrive, men som, slik eg ser det, må kome i skuggen av det *moralske ansvaret* ovanfor *den andre* (Norheim, 2013, s. 8).

Relasjonsmetafysikk – Ein *metafysisk relasjon* er slik eg forstår Levinas (1998b, s. 105) ein etisk relasjon, der andletet talar før orda. Ein let seg røre ved av *den andre*. Det er *den andre* som kan velje å opprette ein relasjon som fordrar til etisk ansvar (Aarnes, 1998, s. 182). Det skjer her og no. Møte med *den andre* er manifesta i godheit (Norheim, 2013, s. 26). At møte med *den andre* er manifesta i godheit kan, slik eg ser det, problematiserast. Likevel vel eg å ta dette perspektivet nettopp fordi det i eit yrkesetisk perspektiv bør arbeidast for å møte barnet i barnehagen med godtheit slik eg ser det. Eg vel å sjå relasjonane mellom barn og vaksne i observasjonane mine som etiske relasjonar.

Eit metafysisk ynskje – eit metafysisk ynskje er eit ynskje som aldri kan bli fullenda. Det er eit ynskje om å gjere *den andre* godt utan å få noko tilbake (Norheim, 2013, s. 26). Det metafysiske ynskje er, slik eg forstår det, bakgrunnen for at vi kjenner eit ansvar ovanfor *den andre*, samtidig må vi velje å ta ansvaret. Dette ynskje fordrar oss til å bli fullenda samtidig som vi aldri kan bli fullenda. Ut ifrå dette perspektivet kan vi, slik eg

forstår det, alltid søkje å gjere det gode mot *den andre*. I mi analyse prøver eg å tolke kva som kan kome til uttrykk som eit metafysisk ynskje, i møte mellom vaksne og barn.

Erfaring/ny kunnskap – erfaring er ny kunnskap ein får i møte med *den andre*. Kunnskap blir skapt i relasjonen (Levinas, 1998a, s. 49). *Den andre* sin ulikskap forstyrrar, og kan vise at det finnast meir i verda enn ein visste frå før. *Den andre* sin ulikskap fordrar at du ser bort frå gjevne normer og etiske kodar, og møter *den andre* her og no, og opnar opp for å få *ny kunnskap*. Vi blir til i møte med *den andre* (Johannesen, 2012, s. 84-90). Aarnes (1998, s. 127) beskriv det som at ein må sleppe grepet. I mi analyse ser eg i hovudsak på kva *ny kunnskap* dei vaksne på avdelinga kunne få i møte med barnet i her og no – situasjonar om dei turte å la seg røre ved av det som er *annleis* og *framandt* ved barnet.

Verdivurdering – ei verdivurdering beskriv moral og er utgangspunkt for ein moralontologi (Norheim, 2013, s. 179). Slik eg forstår det er ei verdivurdering med å konkretiserer etikken og kva som ligg bak handlingane våre, i møte med *den andre*. Eg er i mi analyse opptatt av å prøve å gjere ei verdivurdering av kva eit «fullverdig liv» (Norheim, 2013, s. 183) for dei forskjellige barna, innanfor avdelinga sin kultur, kan vere. Eg prøver å tolke dei vaksne sine handlingar som verdivurderingar av kva som er verdifullt for barna i her og no – situasjonar.

«*Det fullverdige liv*» – Taylor (1996, attgjeven etter Norheim, 2013, s. 183) beskriv eit *fullverdig liv* som utgangspunkt for korleis vi vurderer våre handlingar, kjensler og tankar. Ynskjer ein å få kjennskap til *den andre* sitt «fullverdige liv» må ein bli kjent med *den andre* sin kontekst, og gjere ei verdivurdering av kva som kan bety noko for *den andre*. Slik endar ein opp med ein moralsk ontologi (Norheim, 2013, s. 199). Ein må prøve å tolke handlingar, og uttrykte kjensler, hos *den andre*. Her er det viktig å peike på at ein ikkje kan forstå *den andre* sitt fullverdige liv fullt ut, men som Norheim (2013, s. 200) argumenterer for vil eg gjennom mine observasjonar prøve å tolke barns handlingar, og vaksne sine reaksjonar på desse handlingane for å komme nærare eit perspektiv på kva som kan vere eit fullverdig liv for eit barn, i her og no – situasjonar.

4.8.2 Analyseverktøy 2: Perspektiv frå det radikale demokrati ringverknader av barns motstand

Eg ynskja å undersøkje om motstand kunne ha ein positiv påverknad på barnehagekvardagen, slik konfliktrar har i eit radikalt demokrati (Laclau & Mouffe 2002, 2005). I fleire av tidlegare forskingsprosjekt (Dolk, 2013; Nilsen, 2000) blir motstand

sett i samanheng med barnets sin moglegheit for makt i ein asymmetrisk relasjon. I mitt studie er det ikkje makt eg er ute etter å skrive om, men heller kva ei etisk fordring kan innehalde i møte med *den andre*. Korleis ein som vaksen let seg påverke når ein møter motstand frå barnet. Omgrepet *ringverknad* vart for meg eit omgrep eg meiner forklarar påverkingskrafta som barns motstand kan ha. Ringverknad kan forståast som «verknad som breier seg som ringar i vatn» (UIO, 2010). Det skjer noko som skaper følgjer eller konsekvensar (UIO, 2010). Når eg bruker dette omgrepet i samanheng med barns motstand, er eg ute etter å prøve å forklare kva følgjer eller konsekvensar barna sin motstand kunne ha på denne avdelinga. Ikkje nødvendigvis bevisste konsekvensar, men ting som berre skjedde ut ifrå enkle handlingar utan at desse handlingane trengte å ha det som skjedde som eit konkret mål. Vidare er eg interessert i å seie noko om kva ringverknader barnas motstand hadde for demokratiet på avdelinga. Gjennom dette analysegrepet ynskjer eg å sjå etter spor av medverknad som ein etisk praksis, der ein let seg påverke av *den andre*. Vidare tolkar eg mine observasjonar ut ifrå perspektiv frå teorien om det radikale demokrati som peiker på ei felles ramme innanfor demokratiet, men som samtidig opnar opp for agonismer (Mouffe, 2005, s. 13, 113). Eg undersøker om barn sin motstand kan stå fram som ei stemme som får vere med å påverke dei felles rammene innanfor institusjonen, i her og no – situasjonar.

Kapittel 5: Analyse

5.1 Om enkeltbarn sin motstand innanfor ein kultur på ei småbarnsavdeling

Her analyserer eg mine observasjonar ut ifrå mitt analyseverktøy 1: «Omgrep henta frå Levinas og Nordheim» og analyseverktøy 2: «Perspektiv frå det radikale demokrati – ringverknader av barns motstand». Eg er på jakt etter kva for teikn i kulturen på småbarnsavdelinga som kan vere til nytte for ei større forståing av kva som kan bli vurdert som barns *fullverdige liv* gjennom ei *verdivurdering* i her og no situasjonar der barn, slik eg tolkar det, viser motstand. Eg prøver ikkje å synleggjere eit breidt bilete av ein kultur, men gje lesaren eit innblikk i døme på kva som skjedde innanfor kulturen på ei småbarnsavdeling. Observasjonane blir presentert i *kursiv* og med innrykk, vidare vil omgrepa frå analyseverktøy 1, som tidlegare nemnt, bli skriva i *kursiv*.

Nei

Ole blir spurt om å bli med for å skifte bleie før tur i skogen. Ole seier «nei». Då spør Anders Mats i staden. Mats går i retning Anders. «Sara, skal du bli med å gå på do?» spør Anders. Sara går i retning inngangsdøra. Då spør Anders Ole ein gong til; «skal du bli med å få ny bleie før tur?» Svaret frå Ole er «nei». Då spør Anders om Ole vil vente litt. Ole svarer «ja». Anders går inn med Mats og Sara. Ole fortsett leiken.

Denne observasjonen viser ein situasjon som ofte oppstod på avdelinga. Ein vaksen som spør eit barn om eit gjeremål. Dette skjedde i stor grad i rutinesituasjonar som bleieskift, måltid, påkledning og liknande. I denne observasjonen svarer Ole «nei», og blir høyrte, slik eg tolkar det, i form av at Mats let han fortsette med det han held på med. Slik eg ser det fekk han medverke i kvadagen sin i denne situasjonen. Eg tolkar Ole sitt «nei» som motstand.

Sagt med Levinas og Norheim sine omgrep kan ein, slik eg ser det, seie at fordi Anders tek Ole (*den andre*) sitt uttrykk på alvor, opnar han opp for å få *ny kunnskap* i møte med Ole ved at han let seg røre ved. Det blir skapt eit rom for Ole sitt perspektiv, og vidare Ole sin medverknad. Ut i frå Ole sin motstand oppstår det eg vil kalle eit moralsk rom; eit rom der det er moglegheit for refleksjon over korleis ein kan møte Ole på ein måte som gjer at han kan nærme seg eit *fullverdig liv* - her og no. Det er rom for ei *verdivurdering* av situasjonen for å prøve å forstå Ole sitt perspektiv.

Slik eg tolkar det, vert Ole sitt perspektiv teke på alvor. Samtidig kan individ – gruppeperspektivet, som ein gjennom samfunnsmandatet til barnehagen skal ta omsyn til (KD, 2011, s. 12), seie at det kanskje oppstår ein moglegheit for Ole sin medverknad fordi Anders kan spørje nokon andre i gruppa i staden. I denne observasjonen kan ein, slik eg ser det, seie at ein ringverknad av Ole sin motstand, kan kome til uttrykk gjennom at Ole får fortsette leiken.

Regulerande motstand

Kaia har akkurat vakna. Ho står på golvet og gret. Arne kjem bort og løftar henne opp. Han seier «er du trøytt?» Arne held Kaia tett inn til kroppen og voggar henne, fram og tilbake. Kaia slutter og gråte. Ho legg hovudet ned på skuldra til Arne. Etter ei lita stund prøver Arne å kile Kaia litt på magen. Kaia seier «nei». Arne ser mot Kaia, og spør om ho berre vil kose. Han lager «koselydar». Kaia seier «nei». Arne ser mot Kaia, og spør «skal eg vere heilt stille?» Kaia legg hovudet ned på skuldra til Arne igjen. Dei er stille.

I denne observasjonen tolkar eg Kaia sin gråt, og sin respons ovanfor Arne med sine «nei», som motstand. Eg tolkar Arne sin respons, ved at han prøver ut forskjellige måtar å respondere på motstanden, som eit forsøk på å nærme seg Kaia sitt ynskje for situasjonen. Når Kaia seier «nei», gjer han noko anna i staden. Ein kan kanskje seie at det skjer ei regulering av Arne sine handlingar i møte med Kaia sin motstand. Slik eg ser det skaper Kaia sin motstand eit rom for medverknad på Kaia sine premisser. Eit rom der det er plass for Arne si vurdering av korleis han skal handle i møte med Kaia (*den andre*) - her og no.

Med Levinas og Norheim sine omgrep som beskriv ein *metafysisk relasjon*, kan ein kanskje kjenne igjen eit *metafysisk ynskje* hos Arne. I møte med *den andre* let han seg, slik eg tolkar det, røre ved. *Den andre* får påverke situasjonen, og det er rom for ei *verdivurdering* av kva som kan vere eit *fullverdig liv* for Kaia - her og no.

Det eg tolkar som Kaia sin motstand i denne observasjonen får, ut ifrå mi forståing, ringverknader. Ringverknader i form av at Kaia blir høyrte og får medverke i situasjonen. Slik eg ser det blir Kaia tatt på alvor, og ein relasjon som i utgangspunktet er asymmetrisk, nærmar seg symmetrisk fordi Arne «slepp kontrollen», og let seg påverke av Kaia.

Frå stille motstand til eit tydeleg NEI

Barn og vaksne er ute. Morten har satt seg på ein benk. Han sit og ser rett fram. Anne kjem bort og spør om Morten vil bli med. Ho prøver å ta handa hans. Morten trekkjer til seg handa og fortsetter å sjå rett fram. Anne spør om Morten vil sitte der. Morten blir sittande og sjå rett fram. Anne står ved sida av Morten, og etter ei lita stund spør ho ein gong til; «vil du bli med?» Morten ser rett fram og seier «nei». Anne seier «vil du sitte her?» Morten seier ingenting. Anne går bort til nokre andre barn.

Denne observasjonen vekka mi interesse fordi den rørte noko i meg på to måtar. For det første meiner eg den belyser at, det eg tolkar som verbal motstand, kan ha større kraft enn kroppsleg motstand. Eg observerte dette fleire gongar i løpet av perioden eg var der, og dette kan vere problematisk på ei småbarnsavdeling der fleire av barna ikkje enda har utvikla verbalspråk. I rammeplan for barnehagen står det at barn skal ha moglegheit for å uttrykke seg på den måten dei måtte ønske, og desse uttrykka skal bli tatt på alvor (KD, 2011, s. 13). Ut i frå denne observasjonen kan ein kanskje seie at dette er meir utfordrande enn det høyrest ut som. Eg tolkar det at Morten ser rett fram sjølv om han blir snakka til, og det at han tek til seg handa når Anne prøver å ta den, som eit teikn på at han vil bli sittande. Eg tolkar dette som motstand mot å bli med Anne. Likevel blir Anne ståande der til ho får eit verbalt «nei» frå Morten. Det at Anne ikkje går med ein gong, og spør Morten fleire gongar om han skal bli med, tolkar eg som at ho ynskjer å få han med i leik. I det motstanden kjem til uttrykk ved eit «nei», skapast det slik eg ser det eit rom for medverknad på Morten sine prinsipp. Det skapst eit rom for å sitte heilt stille og sjå ut i lufta.

Anne sitt forsøk på å få med Morten, belyser ein pedagogisk diskurs der barn skal vere sosiale og leik er ein naturleg del av å vere barn. Med Levinas og Norheim kan ein kanskje seie at Anne sitt forsøk på å få med Morten i leik var eit forsøk på å gjere noko godt i møte med Morten (*den andre*). I det Anne går, og på den måten godtek at Morten sit der, blir det slik eg ser det, opna opp for at *den andre* kan vere noko anna, og at *den andre* får lov å vere forskjellig, ved at det blir godteke at ein ikkje kan forstå *den andre* fullt ut. Eg husker denne situasjonen godt fordi eg sjølv merka ein form for ubehag ved Morten sine handlingar. Eg opplevde at han hadde andre ynskjer for situasjonen enn kva eg tenkte var bra for han. Eit barn som vel å sitte åleine og sjå ut i lufta medan andre barn leiker rundt han var uvant. Mi *verdivurdering* av Morten sitt *fullverdige liv* - her og no, tvang meg til å sleppe kontrollen og opne opp for Morten sin medverknad. Ein kan slik eg ser det, seie at Morten sin motstand hadde ringverknad i møte med meg som

forskar. I dette møtet fekk eg ei *erfaring* som rørte ved meg. *Den andre* påverka meg, og for meg vart det nødvendig å sette ord på ein situasjon som viser at ein ikkje kan forstå *den andre* fullt ut, og at det difor kan vere riktig å sleppe kontrollen.

At stille motstand kunne ha mindre effekt enn verbal motstand, kom som nemnt til uttrykk i fleire av mine observasjonar. Eg vil no gå vidare til ein anna observasjon som set fokus på dette.

Verbal motstand versus kroppsleg motstand

Kim og Madelen sit ved sida av kvarandre og leiker med kvar si leike. Sondre kjem gåande mot dei. Han spør Kim om dei skal gå i garderoben og kle på seg. Kim svarer «nei». «Jo, kom så kler vi på oss», seier Sondre. Kim seier «nei» ein gong til. «Ok, då kan du kome ut i garderoben etter at eg har kledd på Madelen», seier Sondre. Sondre løfter opp Madelen og legg leika hennar på golvet, utan å seie noko. Madelen ser i retning leika Sondre la på golvet. Deretter ser ho på Sondre og ned på leika igjen. Sondre seier «kom, så skal vi kle på oss». Madelen er stille.

I denne observasjonen tolkar eg Kim sitt «nei» i møte med Sondre som motstand. Slik eg ser det skaper Kim sitt «nei» eit rom for medverknad på hans premisser og ringverknaden av motstanden kan vere at Kim får fortsette leiken. Eg tolkar Madelen sin reaksjon i møte med Sondre som motstand i form av blick og kroppsspråk. For meg såg ho overraska ut i det Sondre løfta ho opp. Ho såg etter leika ho leika med, deretter opp på Sondre, så ned på leika igjen og sa ingenting. Slik eg tolkar situasjonen blir det ikkje skap rom for medverknad i møte mellom Sondre og Madelen.

Sagt med Levinas og Norheim sine omgrep, kan kanskje denne observasjonen vere eit døme som belyser at for å forstå *den andre*, må ein vere open for å la seg røre ved av *den andre* sitt andlet. Kanskje kan ein seie at barnets motstand kan opne opp for å la seg påverke og få *erfaring* som fører til *ny kunnskap* i møte med *den andre*, om ein oppfattar det eg tidlegare i teoridelen beskriv som; «the event of command» (Levinas, 1981, s. 142, her i Waldensfeld, 2002, s. 76). Ein blir til i det ein responderer på kommandoen frå *den andre* då kommandoen fordrar ansvar. Då motstanden til Kim kom til uttrykk på ein tydeleg måte, opnast det, slik eg ser, det i større grad eit rom for ei *verdivurdering* av kva eit *fullverdig liv* kan vere for han her og no enn motstanden til Madelen gjorde.

Den førre og denne observasjonen gjev slik eg ser det eit innblikk i ein kultur der det verbale «nei» har større medverknadskraft enn kroppsleg motstand. Slik eg ser det kan dette peike mot at i ein avdelingskontekst kan det vere utfordrande å vere observant på alle barns uttrykk til ei kvar tid. Samfunnsmandatet ein har når ein arbeider i barnehagen legg vekt på at i tillegg til å vise omsorg for enkeltbarnet, skal du ta omsyn til heile gruppa (KD, 2011, s. 13). Slik eg ser det, viser denne observasjonen, at det heile tida er nødvendig å reflektere over gruppe – individproblematikken i barnehagekvardagen. Eg har fleire observasjonar som eg meiner viser at «stille motstand» kan vere vanskeleg å fange opp.

Motstand ikkje oppfatta

Oskar og Magnus held kvarandre i handa medan Magnus balanserer bortover sandkassekanten. Deretter går dei til dumpa. Magnus set seg på dumpa og Oskar lager fart. Fleire barn kjem til. Fort er det fire barn på dumpa. Oskar er engasjert og hjelper barna å lage fart. Magnus går av. «Skal du ikkje vere med?» spør Oskar. Magnus seier «nei». Magnus går og stiller seg i eit hjørne på gjerdet og ser mot dumpa. Der stå han i ca. fem minutt. Så går han nærare dumpa. Han sett seg i sandkassa og ser mot dumpa mens han roter litt i sanda. Etter kvart går han ein runde rundt dumpa. Så ser han Karl. Magnus går bort og tek handa til Karl. Han held den medan Karl snakkar med eit anna barn. Magnus dreg i handa til Karl. Etter kvart får Magnus kontakt. Dei går bortover. Magnus balanserer igjen på sandkassekanten. Så går dei bort til dumpa som har blitt tom for barn. Magnus sett seg på. Karl lager fart. Eit barn til kjem bort. Karl lager fart.

I denne observasjonen tolkar eg Magnus sitt «nei», og hans tilbaketrekking frå leiken på humpa som motstand. Ved første augekast kan det sjå ut som om Magnus sin tilbaketrekking berre kan vere eit ynskje om å gjere noko anna. Samtidig vel han, slik eg tolkar det, å observere det som skjer på humpa ved at han går og stiller seg åleine ved gjerdet og ser i retning humpa. Etter ei stund nærmar han seg humpa, og har heile tida blikket festa mot det som skjer der. Eg byrjar å undre meg over kva det er ved huska som fangar interessa til Magnus og kvifor han held seg på avstand. Eg oppfatta Magnus sine handlingar, der og da, som motstand. Ein stille motstand som var vanskeleg å fange opp for Oskar som hadde fleire barn han hadde ansvar for. Ut ifrå denne og tidlegare observasjonar kan ein, slik eg ser det, kanskje seie at innanfor institusjonens rammer som består av ei gruppesamansetting av fleire barn og eit viss mengd vaksne kan stille motstand vere vanskeleg å oppfatte.

Når det er sagt blir Magnus for meg eit bilete på at om ein ikkje gjev opp, kan stille motstand få ringverknader. Samtidig kan ein kanskje seie at motstanden ikkje er «stille» lengre i det Magnus dreg i handa til Karl. Sjølv om han ikkje bruker lydar kan ein slik eg ser det seie at kroppsspråket til Magnus «snakkar» tydeleg. Sagt med Levinas sine ord, kan ein kanskje seie at i møte med *den andre* sitt andlet, eit møte som kan bestå av sansar (Waldensfels, 2002, s. 77), kan ein seie at Magnus sitt andlet, i for av kroppsspråk, talar til Karl sine sansar. I det Karl responderer opnast det opp eit rom for Magnus sin medverknad, slik eg ser det. Eg tolkar det slik at for at barnet sin motstand skal kunne ha ringverknader ser det så langt ut til at den vaksne må oppfatte barnets motstand for at den skal kunne påverke. Eg vart opptatt av Magnus sitt kroppsspråk i denne observasjonen. Mitt *metafysiske ynskje* om å gjere *den andre* godt kom til uttrykk ved at han rørte noko ved meg. Det at han satt så lenge og såg bort på dei som leika på humpa skapte eit rom for ei *verdivurdering* av kva eit *fullverdig liv* - her og no, kunne vere for Magnus. Kanskje var det eit ynskje om å vere med ein vaksen?

Kroppssleg motstand

Alle barn og vaksne på avdelinga er ute. Jon sitt på huska medan Tormod lager fart. Etter ei stund løftar Tormod Jon ned frå huska og går bort til sandkassa. Tormod set Jon ned i sandkassa. Jon vrir på kroppen og løfter hendene opp mot Tormod. Han spreller med føtene. Då set Tormod seg ned i sandkassa og tek Jon i fanget. Jon roar seg ned. Tormod byrjar å leike med nokre leiker som ligg framom dei sandkassa. Jon blir med. Etter kvart set Tormod Jon ned i sandkassa og dei leiker vidare. Etter ei lita stund går Tormod og Jon sit igjen og leiker.

I denne observasjonen tolkar eg Jon sine kroppsslege handlingar i det han blir satt ned i sandkassa som motstand. Motstanden kjem, slik eg tolkar det, til uttrykk ved at han vrir kroppen, strekkjer hendene opp mot Tormod og spreller med føtene. Slik eg ser det skapar denne motstanden eit rom for medverknad på Jon sine premiss. Kanskje kan ein seie at ringverknaden av Jon sin motstand i denne situasjonen kan vere at Tormod sett seg ned og tek Jon i fanget? Vidare startar Tormod det eg tolkar som ein leik ved at han byrjar å leike med nokre leiker som ligg ved sida av dei i sandkassa. Jon gjer det same.

Sagt med Levinas og Norheim sine omgrep, kan ein kanskje seie at Jon sin motstand skapar eit rom for *ny kunnskap* for Tormod om han vel å la seg røre ved av *den andre*. Motstanden synleggjer, slik eg ser det, det ansvaret ein har i møte med *den andre* i barnehagen. Motstanden til Jon lagar eit rom, eller ein moglegheit for Tormod til å handle innanfor samfunnsmandatet, ved at han får moglegheit til å vise omsorg blant

anna i form av varme og kjærleik ovanfor barn som går i barnehagen (KD, 2011, s. 12). Slik kan ein kanskje seie at ein ringverknad av barnets motstand i denne situasjonen kan komme til uttrykk gjennom den vaksne sin profesjonsutøving. Om eg skal gjere ei verdivurdering ut ifrå Jon sin motstand for kva eit fullverdig liv kan vere i denne situasjonen, her og no, kan det sjå ut til at han ynskjer å vere saman med Tormod. Både denne og den førre observasjonen kan dermed kanskje belyse kor viktig dei vaksne sin rolle kan vere på ei småbarnsavdeling.

I neste observasjon prøver eg å synleggjere korleis kroppsleg motstand i form av bevegelse og gråt kunne kome til uttrykk på avdelinga, då spesielt når barna og dei vaksne var ute.

Gråt som motstand

Sofie sit i sandkassa og gret. Pernille løfter ho opp og trøstar ho. Etter ei lita stund smiler Sofie til Pernille. Då set Pernille seg ned i sandkassa med Sofie på fanget. Pernille løfter opp eit lite fly og lager «flylyder» medan ho bevegar flyet rundt i lufta. Sofie sett seg ned på bakken. I det ho har set seg ned byrjar ho å gråte, men blir fort stille. Deretter tek ho opp ein liten båt og bevegar den rundt slik Pernille gjer med flyet. Leiken fortset ei stund. Etter ei stund byrjar Sofie å gråte igjen. Pernille løfter ho opp og går bort til huska. Ho skal til å sette Sofie i huska men Sofie vrir kroppen og lager «gråtelydar» og Pernille seier «ok, du vil ikkje huske. Kanskje du vil gå litt da?» Pernille set Sofie ned på bakken. Sofie går bortover men dett. Ho gret. Pernille kjem bort og hjelper henne opp. Sofie fortsett i retning inngangsdøra til avdelinga. Ho blir ståande ved døra. Martin ser bort mot døra og seier at Johan kan ta med nokre barn og gå inn. Johan tar med nokre barn, inkludert Sofie og går inn. Sofie smiler til Martin.

I møte mellom Sofie og Pernille tolkar eg Sofie sin gråt som motstand. Eg tolkar Pernille sine handlingar som respons på motstanden. Dette kjem til uttrykk gjennom at Pernille først set Sofie i fanget, deretter prøver ho ut ein ny aktivitet når Sofie byrjar å gråte på nytt. Eg tolkar Pernille sine handlingar i denne observasjonen som forsøk på å finne ut kva Sofie vil, gjennom at ho set i gang nye aktivitetar når Sofie byrjar å gråte. Då Sofie blir satt ned på bakken går ho bort til inngangsdøra, eg tolkar dette i samanheng med at ho gråt ein del som motstand mot å vere ute. Eg tolkar Martins blick i retning Sofie og hans beskjed om at Johan kan ta med nokre barn inn som ein direkte ringverknad av Sofie sin motstand. Slik skapte Sofie sin motstand eit rom for medverknad på hennar premiss.

Sagt med Levinas og Norheim sine omgrep, vil eg seie at møtet mellom Pernille og Sofie var *manifesta i godheit* (Norheim, 2013, s. 26). Vidare vil eg seie at det gjennom Sofie sin motstand oppstår eit rom for *ny kunnskap* for dei vaksne. Gjennom møte med *den andre* (Sofie) har dei vaksne moglegheit for å la seg røre ved. Som forskar vart eg observant på kor mykje eg kan lære av Sofie sin motstand. Gjennom ei *verdivurdering* av situasjonen der og då, tenkjer eg at eit *fullverdig liv* her og no for Sofie var å få kome inn, nettopp fordi Sofie smiler til Martin som gav ho denne moglegheita.

Motstanden i form av kroppslege uttrykk som gråt og bevegelse rørte, slik eg tolkar det, ved fleire vaksne i denne situasjonen, og Sofie fekk medverke gjennom sin motstand. Innanfor institusjonens rammer er det ein einigheit om ein viss struktur i løpet av dagen. Dette bind eg med teorien om det radikale demokrati der tanken, som nemnt, er at innanfor ei felles ramme er det opent for å påverke med si forståing av rammene (Mouffe, 2005, s. 113). Her får Sofie sin motstand rom for å regulere strukturen ved at ei gruppe barn går inn tidlegare enn dei andre. Kanskje kan ein seie at Sofie sin motstand fekk ringverknader for fleire barn i gruppa, då dei som ville fekk bli med inn.

Frå motstand til aktive vaksne

Siri og Peter kaster lua si ned på utsida av andre etasje i barnehagen til bakkenivå ved første etasje. Magnhild roper; «vi kan ikkje kaste lua i dag, det er for kaldt». Siri og Peter spring ned og hentar lua si. Deretter spring dei opp igjen og kaster lua en gang til. På veg opp igjen stopper Magnhild Siri fysisk, ved å ta handa til hennar, og seier «eg må snakke med deg. Vi kan ikkje kaste lua i dag. Det er for kaldt. Vi kan finne noko anna og kaste». Medan dette skjer har Peter vore oppe ein gong til å kasta lua si ned. Peter kjem springande ned, men lua er ikkje der; «kvar er lua?» spør han. Knut kjem bort med lua i handa, og seier «ta på lua, det er kaldt». Han set lua på hovudet til Peter. Medan dette skjer har Magnhild og Siri vore inne på ei storbarnsavdeling og henta ein lang rød tråd. Dei har byrja å lage fiskestang som dei slenger utanfor kanten der dei først kasta lua. Peter går opp til dei og fleire barn strøymar til. Nokon barn kjem opp til fiskestanga og nokon barn står på bakken saman med Truls der fiskesnøret henger. Truls og barna nede på bakken byrjar å feste ting i fiskestanga. No kjem det fleire fiskesnøre og omtrent ti barn er i leik med to vaksne.

I denne observasjonen tolkar eg det at Siri og Peter ikkje høyrer etter når Magnhild gjev dei beskjed om å ikkje kaste lua som motstand. Slik eg ser det skaper motstanden eit rom for medverknad. Eg tolkar situasjonen slik at barnas motstand har ringverknader

fordi Magnhild seier ho skal finne noko anna dei kan kaste i staden for. Det som skjer når ho kjem ut med «fiskestenger» er at det skapast ein leik dei fleste av barna er med på. Ut i frå denne observasjonen ser eg det slik at barnas motstand hadde ringverknader for gruppa som heilheit.

Med Levinas og Norheim sine omgrep kan eg skrive at i mitt møte med *den andre* (menneska i denne observasjonen), får eg *ny kunnskap* om korleis eg kan la barns motstand påverke korleis eg handlar mot heile gruppa, og deira motstand kan vere grunnlag for fellesskap og leik. Slik eg ser det fekk Siri og Peter moglegheit for å medverke for fellesskapet i denne observasjonen. Skal eg gjere ei *verdivurdering* av situasjonen – der og då, kan kanskje eit *fullverdige liv* vere i leiken til gruppa. Eg observerte glede og latter og det eg tolka som engasjement hos både vaksne og barn.

Sett i lys av det radikale demokrati kan ein seie at det oppstod ei konflikt i demokratiet. Det er her ingen *autoritær orden* som stoppar dei ulike deltakarane si stemme (Mouffe, 2005, s.113). Samtidig skaper Magnhild sine handlingar ei alternativ løysing på ei konflikt som gjer at alle stemmer blir høyrte. Leiken som oppstår blir ut ifrå mi tolking ei forhandling mellom ulike partar innanfor demokratiet.

Kollektiv motstand

Barn og vaksne er ute og leiker. Det er tolv barn og to vaksne. Fem av barna gret. Sonja, Mikael og Truls sit i fanget til Kasper, Ola sitt rett ved sida av og held Kasper i handa. Malin sitt i fanget til Fredrik. Både Sonja, Mikael, Truls, Ola og Malin gret. Pål går forbi, Kasper seier; «eg trur det er nokon her som vil inn. Dei er kalde». Pål seier han må på morgonmøte først. Kasper seier «ok». Pål går. Kasper ser på dei gråtande barna, «eg veit dykk vil inn. Men vi må vente på Pål». Barna gret.

I denne observasjonen tolkar eg barnas gråt som motstand, og eg vil vidare tolke det som ein kollektiv motstand. Kasper tolkar gråten, slik eg forstår det, som at barna vil inn. Dette kjem til uttrykk gjennom at han seier til Pål; «eg trur det er nokon her som vil inn. Dei er kalde». Ut ifrå Kasper si tolking kan ein seie at barnas motstand uttrykker eit ynskje om å gå inn. Han seier vidare; «eg veit dykk vil inn. Men vi må vente på Pål». Slik eg ser det opnar barnas motstand eit rom for medverknad. Samtidig forsvinn dette rommet i det Pål seier at han må på morgonmøte først. Eg tykkjer det er interessant å sjå nærare på nettopp det som skjer her. Det er slik eg tolkar situasjonen fem barn og ein vaksen som uttrykker seg i møte med Kasper. Det eg meiner denne observasjonen

synleggjer er at den vaksne stemma har meir makt enn fem barnestemmer. Sett i lys av det radikale demokrati kan ein, slik eg ser det, seie at den *autoritære orden* (Pål) har makta og demokratiet fell i grus. I lys av samfunnsmandatet til barnehagen der det står at barn skal lære om likestilling og likeverd (Barnehagelova §1) og lærarprofesjonen si etiske plattform der det står at barnehagelæraren skal fremje likestilling og likeverd (Utdanningsforbundet, 2012, upagnert), kan ein problematisere at ein «vaksenstemme» har større makt enn fem «barnestemmer». Er det likestilling? Og er det demokrati? Eg vil òg problematisere denne observasjonen ut ifrå eit yrkesetisk perspektiv då Pål i denne observasjonen prioriterer eit møte framfor omsorg ovanfor barna. Eg vil sette sprøjetekn ved om det er å «møte barnehageborn [...] med respekt» (Utdanningsforbundet, 2012, upagnert).

Som forskar rørte denne observasjonen ved noko i meg. Eg kjende på eit ynskje om å ta barnas gråt på alvor. Skal ein opne opp for barns medverknad som ein etisk praksis, må ein, slik eg ser det, opne opp for alle uttrykksformer. Mi *erfaring* i møte med denne observasjonen er at barns gråt fordrar til ansvar, og kan vere eit grunnlag for ei *verdivurdering* av kva som kan vere eit *fullverdig liv* for barnet – der og då.

Eg gjorde fleire observasjonar før måltid der eg såg barn som, slik eg tolka det, var klar for å ete før dei vaksne var klar for det. Det oppstod ulik type motstand i desse «ventesituasjonane» og eg vil her kome med døme på møter mellom barn og vaksne som vil forskjellige ting.

Motstand mot å vente

Tom har akkurat kome inn på avdelinga etter å ha fått ny bleie. Han tek matboksen sin ut av kjøleskapet og sett seg på plassen sin ved bordet. Tom byrjar å ete av brødskiva han finn i matboksen. Marte går forbi. Ho seier; «vent med å ete Tom, du kan ta ein eplebit, men vi skal ete saman etterpå». Ho gjev han ein eplebit og lukkar matboksen før ho går vidare. Tom tek imot eplebiten og et den opp. Når den er spist opp opnar han matboksen igjen og fortsett og ete av brødskiva si. Marte går forbi igjen. Ho seier; «vent med å ete Tom, vi skal ete saman». Ho tek matboksen frå Tom og set den på kjøkkenbenken før ho går vidare. Tom snur seg og ser mot kjøleskapet. Han går ned frå stolen og bort til kjøleskapet. Han opnar det. Matboksen er ikkje der. Marte går forbi igjen, ser mot Tom og seier; «vi skal ete snart». Tom ser på Marte og fylgjer etter ho ut i garderoben.

I denne observasjonen tolkar eg Toms handlingar som motstand mot å vente. Tom får beskjed om å vente med å ete, men han et likevel. Slik eg ser det blir det skapt eit rom for medverknad på Tom sine premisser gjennom motstanden, men dette rommet blir, slik eg ser det, lukka igjen gjennom konkrete beskjeder frå Marte om at han må vente. Sett i lys av det radikale demokrati kan ein, slik eg ser det, seie at ein *autoritær orden* (i form av kvardagens struktur) har makta og demokratiet får ikkje plass. Det er ikkje rom for å regulere dei sette rammene (Mouffe, 2005, s. 113). Tom sin motstand blir ikkje tatt omsyn til. Samtidig er det igjen, innanfor institusjonens rammer, fleire barn ein må ta omsyn til. Individ – gruppeperspektivet kjem, slik eg ser det, igjen fram som ei utfordring på avdelinga. I eit fellesskap der det er fleire barn å ta omsyn til, vil det kanskje ikkje vere rom for enkeltbarnets medverknad til ei kvar tid. Andre liknande situasjonar viser andre moglegheiter.

Dei ventar ikkje lengre

Kalle og Erik tek ut matboksen sin frå kjøleskapet. Otto seier; «vi ventar litt». Berit går bort og tek ut sin matboks. Erik og Berit tek med matboksen sin og sett seg ved bordet. Kalle kjem bort til meg og held yoghurten sin fram. Otto gjentar seg sjølv; «vi ventar litt. Sett inn maten i kjøleskapet igjen de». Erik og Berit blir sittande ved bordet med matboksen. Otto kjem bort til dei og tek matboksane deira og set dei i kjøleskapet. Medan dette skjer går Kalle rundt med yoghurten sin. Han prøver å opne den. Aleksander går forbi. Han ser mot bordet og seier; «vi kan jo sette oss da». «Ok, skal vi sette oss da?» seier Otto og ser mot barna. Han smiler og seier; «no kan vi ta fram matboksen likevel». Erik og Berit hentar matboksen sin og finn plassane sine. Kalle kjem og sett seg ved sida mi igjen. Aleksander ser mot Kalle, og spør; «skal vi sette oss ved bordet, Kalle?» Kalle sitt heilt stille, han ser bort mot bordet, men blir sittande. Etter ei lita stund blir han løfta opp og bært bort til bordet.

I denne observasjonen tolkar eg det at barna ikkje høyrer etter på Otto sin beskjed som motstand. Han seier «vi ventar litt», Erik og Berit går og hentar maten sin og set seg ved bordet. Otto seier at dei skal sette maten inn i kjøleskapet igjen, Erik og Berit blir sittande. Det blir skap eit rom for medverknad gjennom motstanden til Erik og Berit om ein tolkar den som eit ynskje om å byrje å ete, eit rom for å påverke struktur og rutine. I det Aleksander går forbi, får motstanden, slik eg tolkar det, ringverknader ved at barna får byrje å ete. Sett i samanheng med det radikale demokrati (Mouffe, 2005, s. 113) kan ein, slik eg ser det, seie at barnas motstand fekk påverke strukturen innanfor rammene som er satt for institusjonen gjennom at dei fekk byrje å ete før det var planlagt.

Om eg skal skrive noko om denne og den førre observasjonen ut ifrå Levinas og Norheim sine omgrep, vil eg seie at i møte med barna som *den andre*, fordrar motstanden deira ansvar. I møte med eit barn som er svolte, eit barn med eit konkret behov, kjenner eg som forskar på ei *erfaring* som eg vil ta med meg. I møte med *den andre* får eg *ny kunnskap* som peiker mot eit *metafysisk ynskje* om å gjere *den andre* godt. Slik eg ser det, blir barnet sine konkrete behov viktigare enn dagens struktur.

Om å vere åleine saman

Mia har akkurat kome til barnehagen. Barna er ute og Mie byrjar å gråte når pappa går. Hans går bort til Mie. Han strekker ut hendene mot ho. Mie gret og roper «nei». Han går nærare, men ho spring bort. Janne går bort til Mie. Ho seier noko eg ikkje høyrer. Mie gret og roper «nei». Då går Janne bort frå Mie og seier «Mie vil vere åleine». Tore kjem ut saman med Nils. Han oppdagar at Mie står og gret og han går bort til henne. Tore seier «hei Mie». Mie gret og roper «nei». Tore spør om Mie helst vil vere åleine. Ho svarer ikkje. «Eg og Nils sett oss her ved sida di» seier Tore. Dei snakkar ikkje til Mie, dei ser ikkje i retning Mie, men det sitt ved sida av ho. Mie ser i retning Nils og Tore. Ho seier ingenting. Etter kvart roar ho seg.

I denne observasjonen tolkar eg gråten til Mie og når ho roper «nei» som motstand. Vidare tolkar eg det at Hans går mot ho med utstrekke hender som eit forsøk på å trøste. Når ho spring bort, tolkar eg det at Hans ikkje følgjer etter ho som at han let ho vere i fred. Deretter går Janne bort til Mie, eg tolkar òg dette som eit forsøk på å trøste Mie. Ho seier noko til Mie, men når Mie roper «nei», går Janne. Slik eg tolkar hennar utsagn; «Mie vil vere åleine», meiner ho det er best å halde seg unna. Ut i frå desse møta blir det opna opp for Mie sin medverknad gjennom at dei prøver å tolke hennar motstand og ut ifrå det let ho vere åleine. Samtidig har Tore ein anna framgangsmåte som eg meiner viser eit interessant perspektiv ved at det belyser at det alltid kan vere fleire løysingar på korleis ein kan møte eit barn. I staden for å «la henne vere i fred», vel Tore å sette seg ned rett ved sida av henne saman med eit anna barn, Nils. Dei sit berre der og ser ikkje i retning Mie. Likevel tolkar eg situasjonen som at Mie ikkje lengre er åleine. Ho er oppmerksam på Tore og Nils, og er i deira retning. Kanskje opnar dette opp for eit møte utan ord?

Sagt med Levinas og Norheim sine omgrep tenkjer eg at barnets motstand i denne observasjonen fordrar ansvar hos dei vaksne. Dette meiner eg å sjå ved at alle dei tre vaksne let seg påverke av Mie sin gråt. Samtidig er det kanskje noko *framandt* i møte

med *den andre* som det kan vere vanskeleg å få tak i. Slik eg ser det kan ein kanskje seie at Tore sine handlingar belyser korleis ein kan møte *den andre* utan ord, og sjølv om *den andre* ikkje kan forståast fullt ut. Kanskje kan ein kalle møte mellom Mie og Tore for eit møte mellom to kroppar, eit møte med *den andre* sitt andlet der *andletet talar før orda* (Levinas, 1998b, s. 105). Slik eg tolkar det ut ifrå Levinas sin etiske filosofi, får Mie i denne situasjonen vere *annleis* ved at Tore møter ho utan å prøve å sette ord på kva Mie treng akkurat no.

Leikande motstand

Vigdis og Julia har akkurat kome inn i garderoben etter å ha vore ute og leika. Vigdis har hjelpt Julia med å få av kleda sine. Julia hadde ein sekk på seg før dei tok av dressen. No spør Vigdis om Julia vil ha på seg sekken igjen. «Ja» seier Julia og spring bort til Vigdis før ho brått snur og spring bort igjen. Vigdis smiler og spør; «vil du ha på sekken?» Julia seier; «ja», spring bort til Vigdis før ho snur og spring bort igjen. Vigdis smiler og spør igjen; «vil du ha på sekken?» Nok ein gong seier Julia; «ja». Ho spring bort og snur i det ho når fram til Vigdis. Vigdis smiler og seier; «ok, eg legg sekken din her om du ikkje vil ha den på». Ho legg sekken på benken. Julia kjem bort til Vigdis og stiller seg med ryggen til. Då løftar Vigdis sekken opp igjen og skal til å hjelpe Julia på med sekken. Då spring Julia bort igjen. Vigdis smiler, legg frå seg sekken og byrjar å hjelpe eit anna barn.

I denne observasjonen tolkar eg det at Julia spring fram og tilbake når Vigdis skal hjelpe ho å ta på sekken som ein leikande motstand. Motstanden, slik eg tolkar den, er ikkje i relasjonen mellom Vigdis og Julia, men i mot ein rutineprega situasjon, nemleg garderobesituasjonen. Slik eg ser det blir det skap eit rom for Julia sin medverknad gjennom motstanden. Det at Vigdis responderer på Julia sin motstand opnar, slik eg ser det, opp for å seie noko om motstanden sin ringverknad. Sett i lys av teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005, s. 113) kan ein seie at sjølv om det er rammer for institusjonen som barn og vaksne skal fylgje, er det rom for å tolke rammene ulikt. Kanskje kan ein seie at Sofie gjennom sin leikande motstand «utvidar» ramma for kva som kan skje i ein garderobesituasjon. Samtidig blir dette møtet avslutta i det Vigdis byrjar å hjelpe eit anna barn. Dette synleggjer, sagt med Levinas og Norheim sine omgrep, den konstante *verdivurderinga* ein som vaksen må gjere i barnehagen fordi ein i tillegg til å vere ansvarleg ovanfor *den andre*, er ansvarleg ovanfor ei gruppe barn. Det er ikkje berre Julia sitt *fullverdige liv* som gjer Vigdis ansvarleg. Det er ei heil gruppe med barn som fordrar Vigdis til å ta ansvar.

Tullemotstand

Barn og vaksne har kome inn etter å ha vore ute. Det er snart klart for måltid men først skal alle barna få ny bleie. Erling seier; «kom Gina, så skal du få ny bleie». Gina seier; «nei». Då seier Erling; «vi kan jo ikkje ete før vi har fått ny bleie». Gina seier; «nei» og blir ståande. Erling kjem bort til Gina, løfter henne opp og seier; «skal vi skifte bleie?» Gina smiler og seier; «nei». «Kva skal vi gjere då?» spør Erling og seier; «skal du gå på do?» Gina seier; «nei». Då rister Erling litt i Gina. Dei ser på kvarandre og smiler. Erling seier; «men vi må skifte bleie». Gina ser på han og seier; «nei». Etter litt smiler ho og seier; «eg tulla». Erling smiler, «tulla du?» Då sett Erling Gina ned på golvet, han tek ho i handa og seier; «skal vi gå og skifte bleie?» «Ja» svarer Gina og dei går saman inn på bleieskifterommet.

I denne observasjonen tolkar eg Gina sin reaksjon, gjennom fleire «nei», som ein leikande motstand eller tullemotstand då ho sjølv kallar det tull. Eg tolkar det ikkje som motstand mot Erling, men motstand mot å gå for å skifte bleie. Sett i lys av teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005, s. 113) kan ein, slik eg ser det, seie at rutinane ein har på ei avdeling er ei felles ramme for korleis ein skal handle innanfor demokratiet. Samtidig kan rammene tolkast ulikt, og det er rom for konflikhtar som kan vere med å utvikle demokratiet. Gina sin motstand i denne situasjonen skaper, slik eg ser det, eit rom for hennar medverknad. Motstanden skaper eit rom for å regulere rutinane, og slik eg tolkar det, opnar Erling opp for dette. Samtidig har Erling ei ramme han skal forholde seg til gjennom samfunnsmandatet som peiker på at alle barn har rett til omsorg (Barnehagelova, §1), og bleieskift er eit ein basal nødvendighet for å ivareta omsorg for barnet, slik eg ser det.

Med denne tolkinga legg eg mi forståing av Gina si handling til Gina og ein kan problematisere at eg kanskje gjer *den andre* her til *det same* gjennom tolkinga. Eg tolkar motstanden slik fordi eg får eit inntrykk av ein god relasjon mellom Gina og Erling på grunn av måten dei kommuniserer på. Erling møter motstanden til Gina med eit smil. Slik gjev han, sagt med Levinas og Norheim sine omgrep, rom for det som er uventa og annleis hos *den andre*. Det blir skapt eit rom for Gina sitt «unike uttrykk» (Levinas, 1991, s. 118). Kanskje er det det *metafysiske ynskje* som fordrar Erling til å handle godt i møte med Gina og dette ynskjet blir viktigare enn det som verkar å vere hans første mål, nemleg å skifte bleie på Gina. Gjennom ei *verdivurdering* der og då, kan ein kanskje seie at relasjonen mellom Gina og Erling, som i denne observasjonen gjev eit glimt av tull og humor, var nærare eit *fullverdig liv* enn bleieskift.

Ut i frå denne observasjonen og den førre i garderoben tolkar eg det slik at barnas motstand mot rutinar, her og no, fekk medverke i form av humor og leik. Det vart skapt rom for både Julia og Gina sin leikande motstand i ein elles ganske rutinefull kvardag.

5.2 Oppsummering

I min analyse har eg prøvd ut to analyseverktøy som eg har laga ut ifrå perspektiv frå «det radikale demokrati» (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005) og omgrep frå Levinas sin etiske filosofi og Norheims (2013) vidareutvikling av delar av filosofien. Ut ifrå desse analyseverktøya har eg vurdert korleis barns motstand kan stå fram som barns medverknad i møte med dei vaksne på ei småbarnsavdeling. Eg ser at perspektiv frå det radikale demokrati har vore med å gje meg eit ressursperspektiv på barns handlingar som eg oppfatta som motstand. Ved dette fokuset har eg heile vegen stilt meg spørsmålet; kva ringverknader kan barns motstand ha hatt i mine observasjonar? Eg har sett at barnets motstand kan ha hatt ringverknader for enkeltbarn, for den vaksne sin yrkesutøving og for gruppa som heilheit. Eg meiner dette kan vise at eit fokus på barns motstand som ein ressurs, kan synleggjere verdien og læringa for oss vaksne i barnehagen som kan ligge i barnets motstand, om vi let oss røre ved. I drøftingsdelen vil eg drøfte vidare kva dette kan ha å seie for utvikling av barnehagen som institusjon.

Mitt andre analyseverktøy som tek for seg Levinas og Norheim sine omgrep, bidreg, slik eg ser det, med eit fokus på eit mellommenneskelege etisk perspektiv. Eg meiner å sjå i min analyse at ved desse omgrepa kan eg stille nye spørsmål til handlingar og situasjonar. Det eg ser er at fokuset mitt, i bruk av desse omgrepa, går frå barnet og over på den vaksne i større grad enn eg først tenkte. Fokuset kjem i stor grad på ansvaret den vaksne har i møte med barnet og korleis den vaksne kan la seg påverke av barnet sin motstand. Samtidig ser eg ikkje på det som problematisk, då eg tenkjer, som eg skriv om innleiingsvis, at eg ynskjer å skape eit grunnlag for refleksjon for tilsette i barnehagen, og eg ynskjer å sette ord på det ansvaret ein har, gjennom samfunnsmandatet (Barnehagelova, §1; KD, 2011) i arbeid med barna. Kanskje kan dette analyseverktøyet vere eit hjelpemiddel for å tenkje annleis om opplevingar ein tenkte var ferdig tenkt. Eg drøftar dette meir inngåande i min drøftedel.

I min drøftedel av oppgåva vil eg sjå mine funn opp mot anna forskingslitteratur som har sett på barns motstand. Eg drøftar òg meir inngåande korleis mitt teorigrunnlag har påverka mine funn og korleis desse funna kanskje kan vere eit bidrag til å sjå på motstand som ei kjelde til kvalitet for dei minste barna i barnehagen.

Kappittel 6: Drøfting

Her drøftar eg mine funn i samanheng med mitt problemområde; *Eit studie av fleire barns motstand som medverknad sett i lys av Levinas sin etiske filosofi og perspektiv frå teorien om det radikale demokrati*. Eg drøftar mine funn i samanheng med mine to forskingsspørsmål; «Korleis kan desse teoriane vere eit bidrag for ei utvida forståing av synet på eit barns motstand?» og «Kva ringverknader kan barns motstand ha, ut ifrå desse teoriane, for tilsette i barnehagens pedagogiske danning?». Først ser eg funna ut ifrå Levinas og Norheim sine omgrep, vidare ser eg funna i samanheng med tidlegare forskning rundt barns motstand. Deretter ser eg funna mine ut ifrå perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og barnehagens samfunnsmandat i samanheng med tidlegare forskning. Eg drøfter kva mine funn kan bidra med i ein barnehagekontekst. Etter dette drøftar eg kva det kan bety å vere på jakt etter eit barns *fullverdige liv* og korleis barns motstand kan vere ein positiv medverknad for personalets pedagogiske danning. Eg reflekterer deretter over studiets validitet. Til sist foreslår eg ein veg vidare ut ifrå mitt studie før eg rundar av med ei avslutting.

6.1 Ei utvida forståing av kva plass barns motstand kan ha i barnehagen?

6.1.1 Levinas og Norheim sine omgrep

Eg har gjennom oppgåva stilt meg spørsmål rundt korleis eit barns motstand kan gje vaksne i barnehagen eit utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Eg har prøvd gjennom analyseverktøy 1: *Omgrep henta frå Levinas og Norheim*, å skape eit nytt «språk» å analysere ut ifrå. Gjennom desse omgrepa har eg forsøkt å sette ord på det eg opplevde som barns motstand i ein her og no – kontekst. Eg har prøvd å gjere møtet med motstand vi kanskje ikkje kan sette ord på, begripeleg gjennom omgrepa frå analyseverktøyet. Først drøftar eg kva mine fine funn kan bidra med. Deretter ser eg mine funn i analysen opp mot anna forskingslitteratur om «barns motstand» for å drøfte om det kan kome nye perspektiv på barns motstand ut av mitt analyseverktøy og korleis anna forskning kan utfylle mine funn.

Omgrepa sin verknad på mi analyse og min forskarrolle

Det eg ser i min analyse er at når eit barn viser motstand blir det opna eit moralsk rom der det er rom for å konkretisere det absolutte ansvar (Norheim, 2013, s. 174) for å leggje til rette for barns medverknad på deira sine prinsipp. Til dømes tolkar eg det slik at fordi

Sofie viser motstand i observasjon «Gråt som motstand», blir det skapt eit rom for medverknad, og ved at Martin legg til rette for at Sofie får gå inn, tolkar eg det slik at Sofie har påverka Martin si slutning i denne situasjonen. Med Levinas og Norheim sine omgrep kan ein seie at Martin let seg røre ved av *den andre*, og fekk ei *erfaring* i møte med *den andre* som kom *den andre* til gode. Eit anna døme på at det blir skapt eit rom der den vaksne har moglegheit for å la barnet medverke på barnet sine prinsipp, er i observasjon «Motstand mot å vente». Tom set seg ned ved bordet og byrjar å ete før måltidet har starta. Han får beskjed om å vente, han ventar ikkje. Han får på ny beskjed om å vente, og til slutt blir maten teke frå han. Her blir det skapt eit rom for medverknad ut ifrå Toms sin motstand, men Marte lukkar, slik eg tolkar det, igjen for medverknad ved at ho tek bort maten til Tom. Eg kan ikkje seie at Marte ikkje let seg røre ved av *den andre*, for det kan eg ikkje vite. Det eg opplever at mitt analyseverktøy 1 kan bidra med i denne situasjonen er omgrep som kan sette ord på kva som skjer i møte mellom Tom og Marte for å belyse det etiske perspektivet på møte. Ein kan, slik eg ser det, belyse eit etisk perspektiv ved å spørre kva *erfaring* Marte fekk i det møte, eller korleis hennar *metafysiske ynskje* kunne ha vore med på påverke situasjonen, og om ho møtte Tom som *den andre*. Desse omgrepa kan overførast til alle situasjonar der ein møter eit barns motstand i barnehagen. Korleis let ein seg røre ved av denne motstanden? Opnar ein opp for å la seg påverke av det som er annleis hos *den andre*? Slik eg ser det opnar denne filosofien, som Johannesen (2012) argumenterer for, opp for fleire spørsmål. Ut ifrå mitt perspektiv vil eg seie at filosofien opnar opp for andre spørsmål. Spørsmål som kan føre til refleksjon over etiske relasjonar og etiske møter i barnehagen. Som forskar opplevde eg omgrepa til Levinas og Norheim som ei kjelde, ikkje berre til spørsmål, men og til svar. Ikkje svar som i sanning om verda, men som ein måte å sette ord på kva som skjedde i møte mellom meg og barna eg observerte. Mi forståing av deira handlingar vart noko anna når eg byrja å beskrive med analyseverktøy 1. Eit døme på dette er i observasjon «Frå stille motstand til eit tydeleg NEI». I møte med *den andre* (Morten), rørte han ved noko i meg. Eg fekk ei *erfaring* der og då som gjorde noko med meg. Mitt *metafysiske ynskje* i møte med Morten utfordra meg fordi eg møtte noko annleis hos *den andre*. Den *etiske relasjonen* kom i forgrunn for pedagogiske diskursar som påverkar i stor grad korleis eg møter barn.

Ei utfordring med analyseverktøy 1 kan vere at det ligg ein innfløkt etisk filosofi til grunn for omgrepa som er valt ut for å analysere. Det krevst å lese og reflektere over kva betyding desse omgrepa har for korleis ein forstår ein situasjon. Samtidig har eg tidlegare argumentert for at ansvaret ein har i møte med *den andre* når ein arbeider i barnehage faktisk krev refleksjon. Slik eg ser det kan omgrepa frå Levinas og Norheim

nettopp vere eit hjelpemiddel for å sette fokus på ein etisk praksis rundt medverknad, som det i fylgje Johannesen og Sandvik (2008) kanskje har vore for lite fokus på i barnehagesamanheng. Eg støttar meg til deira meining om at det må vere rom for det som er forskjellig i møte med barnet. Barnet har rett til si eiga forståing av ein situasjon (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 33), og eg meiner mine observasjonar viser at eit barns motstand kan vere med å peike mot eit barn si forståing, sjølv om vi aldri kan forstå *den andre* fullt ut. Vidare meiner eg analyseverktøy 1 peiker mot ansvaret ein som vaksen har i møte med barnet. Slik eg ser det kan dette ansvaret tre i kraft om vi let oss påverke av det *metafysiske ynskjet* som oppstår i møte med barnet. Om vi tek *erfaringane* vi får i møte med *den andre* på alvor og let oss påverke, kan dette, slik eg ser det, påverke den etiske praksisen i barnehagen. Larsen (2009, s. 65) sitt perspektiv på medverknad i relasjon, der den vaksne er ansvarlig i møte med barnet og likeverdstanden bør få konsekvensar for handlingar i møte med barnet, er, slike eg ser det, med og støtter opp under mitt argument om at det moralske rommet som blir skapt, for moglegheit for medverknad gjennom barns motstand, bør påverke dei vaksne sine handlingar. Eg vil argumentere som Myrstad og Sverdrup (2009, s. 53-54) for ei dreining av fokus på medverknad. Eit fokus frå barnets rett til å medverke fordi dei har rett til å vere med å bestemme, til å la barn medverke på grunn av eit moralsk rom som blir skapt på grunn av ansvaret den vaksne har i møte med *den andre* (barnet). Som Vetlesen (1998, s. 189) skriv har ein som vaksen stor makt i møte med barnet på grunn av sin ansvarlegheit. Det moralske rommet som kan bli skapt ut ifrå barns motstand for barns medverknad kan, slik eg ser det, vere med å redusere noko av denne makta. Eg kjem tilbake til ansvaret ein har i møte med barnet i barnehagen under «Barns motstand som positiv påverknad på personalets pedagogiske danning».

I lys av anna forskning

Nilsen (2000) analyserer med sitt fokus på barns sosialiseringsspross i barnehagen ut ifrå dimensjonen «motstand – tilpassing». Ho beskriv i sin analyse dimensjonen tilpassing – motstand som ein dialektisk prosess (2000, s. 437). Hennes perspektiv peiker i retning av at i tillegg til at barnehagen må tilpasse seg barna, skjer det òg ei tilpassing frå barna si side. I mitt studie, som tek for seg motstand som ei kjelde til medverknad, vart det hensiktsmessig å sjå på berre den eine av desse dimensjonane. Eg har i denne oppgåva hatt fokus på korleis barn kan påverke barnehagen som institusjon og pedagogisk praksis og ikkje på korleis praksisen påverkar barnet. Dette kan problematiserast ut i frå Nilsen (2000) sitt perspektiv om at det vil vere eit dialektisk forhold i kva grad barnet påverkar og blir påverka. Samtidig er eg klar på at dette er eit perspektiv eg ikkje tek for meg i dette studiet. Vidare har eg vore opptatt av

ringverknadane av barnas motstand. I mi oppgåve skriv eg ikkje om bevisste konsekvensar som dei vaksne har reflektert over, men eg viser til her og no – situasjonar der eg meiner å ha sett at motstanden kan ha bidrege til at noko skjedde som ikkje var planlagt. Nilsen (2000, s. 194) viser til samtaler med dei vaksne der dei fortel korleis barns motstand har ført til endringar i praksis (Nilsen, 2000, s. 194). Eg ser fordelar med desse samtalanane, det viser, slik eg ser det, til eit bevisst fokus på barns medverknad gjennom motstand og Nilsen (2000) har i større grad enn meg påverka feltet i løpet av sin forskingsprosess slik eg ser det. Ho har eit maktperspektiv på barnas motstand som gjer at det blir interessant å sjå på kva barnas makt gjennom motstanden kan føre til. Eg har analysert ut ifrå eit etisk ansvar, ei fordring som oppstår i møte med *den andre*, og har difor ikkje hatt same fokus på makt. Slik meiner eg at våre analysar tilfører noko til kvarandre.

Vik (2012) viser til ein kamp mellom ulike diskursar når barn viste motstand. I samtale med personale kom det fram at barns motstand kunne bli sett på eller omtalt som eit problem, samtidig tolka ho dei vaksne sitt møte med barna som eit omsorgsfullt møte fylt med respekt. Her ser eg ein moglegheit for mine funn til å utfylle hennar funn. Sjølv om dei vaksne snakka på *ein* måte om motstand meiner eg at det kan tolkast som at i møte med barnet vart dei vaksne fordra til å handle godt og respektere barnet. Ved å bruke analyseverktøyet mitt meiner eg å kunne seie at til tross for diskursar sin påverknad på måten dei snakka om motstand, oppstod ein *metafysisk relasjon* i møte og det *metafysiske ynskje*, om å gjere *den andre* godt, fekk gjennomslag i møtet med barna. Kanskje kan dette beskrivast som noko utafør diskursen, noko vi ikkje kan sette ord på eller fange i eit konsept (Johannesen, 2012, s. 87). Ut ifrå dette kan ein kanskje seie at etikkens møte kan ha hatt meir kraft enn diskursar sin påverknad.

Rossholt (2010) ser ikkje gråt berre som noko som skjer. Ho ynskjer å gje gråten verdi gjennom å stille pedagogiske spørsmål til barns gråt. Som eg nemnte innleiingsvis inspirerte Rossholt (2010) meg til å utforske barns gråt som motstand. Slik eg ser det vil då gråten vere noko vi skal lytte til, og i min analyse meiner eg å sjå at barns gråt kan fordre ansvar hos den vaksne. I observasjonane «Gråt som motstand» og «Om å vere åleine saman» fann eg ut ifrå mine analyseomgrep at gråten fordra ansvar hos dei vaksne. Når ikkje ord strakk til, var den vaksne kroppen til stades og det oppstod ein etisk relasjon, der «andletet tala før orda» (Levinas, 1998b, s. 105). Gjennom gråten fekk barnet medverke og påverke den vaksne. Vidare kan ein, slik eg ser det i observasjonen «Gråt som motstand», sjå at barnet ikkje ga opp sjølv om den vaksne ikkje forsto med ein gong. Ved å bruke denne observasjonen til refleksjon meiner eg å kunne seie at ved å ta barns gråt på alvor og la seg påverke av denne, kan gråten vere ei kjelde til å ta

barnets stemme på alvor. Eg meiner å sjå at mitt analyseverktøy 1 kan vere eit utgangspunkt for å stille pedagogiske spørsmål til gråt, i staden for å tenkje at gråt berre er noko som skjer.

Seland (2009) viser i sin doktorgrad, som eg skriv om innleiingsvis, at dei «institusjonskompetente barna» (2009, s. 81) fekk medverke i større grad enn barn som stilte seg i opposisjon og viste motstand mot institusjonen. Eg vil seinare gå nærare inn på kva det ut ifrå mine funn kan ligge i omgrepet «institusjonskompetent barn» og eventuelt kva som ikkje ligg i det. Her vil eg problematisere hennar funn om at barns motstand ikkje fekk medverke. Slik eg ser det viser mine funn at det eg tolka som barns motstand påverkar og medverkar i dei fleste observasjonane. Både gjennom forhandlingar, ved at dei vaksne lét seg røre ved og ga rom for barnets meining, og ved at motstanden kan ha hatt ringverknad for både enkeltbarnet og gruppa. Eit døme på det kan vere observasjonen «Frå motstand til aktive vaksne». Her høyrer ikkje Siri og Peter etter når dei får ein klar beskjed frå Magnhild og dette fordrar, slik eg ser det, Magnhild til å gå inn og delta i deira liv. Med mitt perspektiv på medverknad som ein etisk praksis, meiner eg at eg kan seie at mine funn viser noko anna enn Seland (2009) sine når det kjem til kven som får medverke. Samtidig skriv Seland (2009) om eldre barn enn meg i ein anna barnehagekontekst og det kan problematiserast at eg samanliknar våre prosjekt. Eg vil likevel seie at ved bruk av mitt analyseverktøy 1, set eg eit anna perspektiv på moglegheiter for barns motstand som medverknad og eg tilfører slik kanskje noko nytt i møte med barn motstand som medverknad.

6.1.2 Det radikale demokrati

Innleiingsvis har eg satt spørjeteikn ved om barnehagen opnar opp for demokrati eller lukkar igjen, og eg har lurt på om det kan finnast eit demokrati utan at demokratireglar vert laga av vaksne i barnehagen. Gjennom perspektiv frå teorien om det radikale demokrati, har eg argumentert for at barn sin motstand kan vere utviklande for barnehagen som institusjonen, og eg har som Grindland (2011) utforska om ueinigheit kan vere ei drivkraft for demokratiet. Her skriv eg om mine funn ut ifrå analyseverktøy 2: *Perspektiv frå det radikale demokrati – ringverknader av barns motstand*. Eg drøftar mine funn ut ifrå kva eg meiner denne teorien bidrog med i mi analyse, og ser mine funn opp mot anna forskingslitteratur.

Gjennom perspektiv frå teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005) har eg sett barns motstand som ein ressurs for utvikling av barnehagen som institusjon. Mine funn viser, slik eg ser det, at barnas motstand fekk tre i kraft som

medverknad i form av at dei vaksne lét seg påverke og røre ved. Ved å skilje mellom «likeverdige agonismer» i dei fleste observasjonar, og i mindre grad slutningar tatt av ein «autoritær orden», viser mine funn, slik eg ser det, at på denne avdelinga fekk barn medverke gjennom motstand sett ut ifrå perspektiv frå teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005). Denne teorien gav òg moglegheit til å beskrive felles rammer for avdelinga. Rammer i form av samfunnsmandatet til dei tilsette, blant anna barns rett til omsorg og medverknad, og strukturar og rutinar på avdelinga. Som Grindland (2011) opplever eg at teorien om det radikale demokrati kunne vere med å peike mot at ueinigheit kan vere ei drivkraft for demokratiet. Den autoritære orden kom til uttrykk i observasjonar der barns motstand ikkje fekk medverke. Til dømes i observasjonen «Kollektiv motstand». Her sit fem barn og gret, og slik eg ser det tolkar Kasper dette som eit ynskje frå barna om å gå inn. I denne observasjonen blir Pål, slik eg tolkar det ut ifrå perspektiv frå det radikale demokrati, den «autoritære orden» som tek ei slutning om at barna må vente på grunn av morgonmøte. Her meiner eg å sjå spor av Seland (2013, s. 171) sine funn. Ho har sett at dei vaksne bestemmer kva demokratisk medverknad er og avgjer om barns motstand er reflektert nok. Samtidig såg eg i stor grad det motsette. Barn som blir likestilt med vaksne gjennom forhandling og ved at den vaksne godtek eit nei (både kroppsleg og munnleg). Til dømes i observasjonen «Dei ventar ikkje lengre», får barna gjennom sin motstand lov til å byrje å ete før planlagt. Eit anna døme er i observasjonen «Regulerande motstand». Eg har tidlegare beskrive agonisme som ei vennskapleg konflikt ut ifrå teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005, s. 13). I denne observasjonen kjem agonismen til uttrykk gjennom at Kaia viser det eg tolkar som motstand i møte med Arne. Arne let seg påverke av Kaia og hennar forståing av kva ho ynskjer frå Arne får plass. Her er det viktig å peike på at eg ikkje er ute etter at barnet alltid skal få vilja si og at konflikhtar på den måten skal forsvinne frå barnehagens praksis. Som Dolk (2013, s. 224) vil eg peike på at det er eit handlingsrom for motstand innanfor ein demokratisk praksis eg vil argumentere for. Eg støttar meg til Dolk (2013, s. 224) som skriv at sjølv om vi nokon gongar i barnehagen må handle i mot barnas ynskjer, kan motstanden til barna vere med å skape eit rom for refleksjon hos personalet.

Ein anna agonisme (Mouffe, 2005, s. 13) eg her vil peike på er den som oppstår i «Frå motstand til aktive vaksne». Med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati meiner eg det eg tolkar som Siri og Peters motstand, ved at dei ikkje høyrer etter når dei får beskjed om å ikkje kaste lua si fordi det er for kaldt, kan beskrivast som noko positivt for institusjonen. Slik eg tolkar det er ringverknaden av deira motstand ein leik der fleire vaksne og barn deltek. Sett ut ifrå eit tidlegare syn på barns motstand som eit problem

eller noko uynskt (Seland, 2013, s. 166) kan denne observasjonen vere eit godt døme på negativ oppførsel frå barna. Ut ifrå ein diskurs etablert av utviklingspsykologien kan det vere ein fare for at barna kunne bli kategorisert som problematiske. Vik (2013, s. 40) problematiserer det å kategorisere barns motstand på denne måten og synet på barn som objekt for vaksne si oppseding. Eg meiner mitt analyseverktøy 2 kan vere med å motverke slike kategoriar.

Ut i frå mine observasjonar, blant anna «Verbal versus kroppsleg motstand» og «Motstand ikkje oppfatta» kunne ein kanskje sagt at «det kompetente institusjonsbarnet» (Seland, 2009, s. 81) innanfor denne avdelinga, tolka som barn som fekk medverke innanfor institusjonen, var barn som viste tydeleg motstand. Motstand som var vanskeleg å oppfatte for den vaksne fekk ikkje same medverknadskraft. Samtidig vil eg problematisere omgrepet «kompetente institusjonsbarn» då dette kategoriserer barn som kompetente eller ikkje. Eg meiner ein må flytte fokus frå barnet til den vaksne. Ved hjelp av perspektiv frå det radikale demokrati vil eg argumentere for at det er den autoritære vaksne som kan kategorisere barn som kompetente eller ikkje, ved at den vaksne kan vere med å avgjere kven som får medverke. Skal institusjonen vere av demokratisk karakter, sett ut ifrå perspektiv frå teorien om det radikale demokrati, meiner eg å kunne seie at det vil vere den vaksne sitt ansvar å likestille alle sin stemme og lytte til alle sin stemme. Med dette perspektivet kan ein kanskje heller snakke om kompetente vaksne. Den kompetente vaksne som ynskjer å lytte til motstand som ikkje kan unngåas og til motstand som nesten ikkje kan oppfattast fordi pluralitet er viktig innanfor demokratiet. Eg vil vidare drøfte kva det kan bety å vere ein kompetent barnehagearbeidar.

Barnehagen sitt samfunnsmandat

Innanfor eit radikalt demokrati er det, slik eg forstår det, ei felles ramme eller ei felles forståing som menneska lever etter (Mouffe, 2005, s. 113). Det er samtidig rom for å vere ueinig innanfor desse rammene. Barnehagen har i oppdrag å leggje til rette for at barn skal få erfaring med å delta i eit demokratisk samfunn (KD, 2011, s. 5). Eg har tidlegare vist kvifor eg meiner perspektiv frå det radikale demokrati kan vere fruktbart i møte med barns motstand. Eg vil no vidare drøfte korleis barnehagens rammer kan vere med å stille forventningar til dei tilsette i barnehagen ved å belyse nokre av samfunnsmandatets målsetjingar sett i samanheng med min analyse.

Innanfor institusjonens rammer har tilsette i barnehagen eit samfunnsmandat (Barnehagelova, §1; KD, 2011) som skal vere med å påverke korleis dei handlar i møte

med barna og planlegg kvardagen til barna. Slik eg ser det betyr dette at som tilsett i barnehagen kan det krevjast profesjonalitet i form av å fylgje samfunnsmandatet. Tidlegare i oppgåva viser eg til nokre etiske retningslinjer som mandatet gjev uttrykk for. Barn skal oppleve varme og kjærleik i barnehagen. Barn skal få erfaring med å delta i eit demokratisk samfunn gjennom meverknad, med eit fokus på likestilling og likeverd, og dei skal møte omsorgspersonar som er opptatt av at barna skal utvikle seg i tråd med desse verdiane (KD, 2011, s. 5, 11-12). Tholin (2013, s. 31) problematiserer ei forståing om at omsorg er noko alle kan. Ho viser til Gotvassli et al. si forskning der det står at «Både likestilling og omsorg, [...] skiller seg ut som tema relativt få barnehageansatte vurderer at de har behov for kompetanseheving i» (Gotvassli et al., 2012, s. 46, her i Tholin, 2013, s. 31). Vidare spør Tholin (2013, s. 31) om korleis ein kan vite at desse områda fungerer bra om dei i liten grad vert undersøkt. I likskap med Tholin (2013, s. 31) vil eg peike mot at det kvardagslege ved omsorg kan vere ei utfordring for barnehagen, då det kan argumenterast for at dette er noko alle kan gjere. Kanskje står dette i vegen for anerkjenning av ein profesjonell omsorgskompetanse som kan lærast gjennom utdanning og refleksjon. Eg vil argumentere for at omsorga i barnehagen skal vere ein profesjonell omsorg som er gjennomtenkt og reflektert, i tillegg til omsorg som ein naturleg del av menneske òg i møte med barns motstand. Det vil difor, slik eg ser det, vere viktig å tilsetje menneske i barnehagen som er open for å reflektere over og utvikle sin omsorg- og barnehagekompetanse. Slik eg ser det kan Levinas sin etiske filosofi vere med å belyse den naturlege delen av omsorg. Gjennom refleksjon med utgangspunkt i denne filosofien kan ein kanskje seie at den naturlege delen av å vise omsorg i møte med *den andre*, gjer at den naturlege omsorga blir ein del av ein profesjonell omsorg.

Eg vil belyse to måtar barnehagekompetanse kanskje kan utviklast; i møte med barna og gjennom refleksjon i personalet. I observasjonen «Kroppslig motstand» tolkar eg det slik at Jon rettleier Tormod i korleis han kan på ein god måte handle innanfor samfunnsmandatet. Gjennom det eg tolkar som Jon sin kroppslige motstand, blir det skapt eit rom der Tormod kan vise *varme og kjærleik* (KD, 2011, s. 12). Ved å rette blikket mot det eg tolkar som barnets motstand og ringverknaden av motstanden, kan ein kanskje seie at gjennom Jon sin motstand får Tormod «opplæring i profesjonsutøving», om barnet får rom innanfor denne opplæringa. Eit anna døme der eg meiner barnet er med å vegleier den vaksne er i observasjonen «Gråt som motstand». Her møtest Sofie og Pernille. Gjennom det eg tolkar som Sofie sin motstand, prøver Pernille seg fram for å møte Sofie på ein god måte. Eg tenkjer at ved å fokusere på situasjonar som desse, både i her og no – situasjonar og i refleksjon i personalgruppa,

kan ein prøve å fange opp kva barn gjev uttrykk for gjennom sin motstand. Larsen (2009, s. 63) argumenterer, som tidlegare nemnt, for medverknad som ein etisk verdi. I dette meiner han fokuset ikkje skal vere på didaktisk planlegging, men refleksjonar den vaksne gjer seg i møte med barnet. Mitt analyseverktøy kan, slik eg ser det, vere med å sette fokus på personalet sin etiske yrkesutøving og fokus på at alle (inkludert barna) i barnehagen har rett til å påverke demokratiet innanfor institusjonens ramme. Eg ser at med mitt analyseverktøy går fokuset frå barnets motstand over på kva den vaksne kan få av *ny kunnskap/erfaring* (Norheim, 2013) om det å jobbe innanfor barnehagens institusjon i møte med denne motstanden.

Levinas sin etiske filosofi kan, slik eg ser det, problematiserast i ein barnehagekontekst då denne filosofien har eit individfokus gjennom fokuset på møtet med *den andre* og i mindre grad eit gruppefokus. Samtidig kan fokuset på det unike i møte med kvart barn vere ein peikepinn mot korleis barnehagekvardagen burde sjå ut. Innanfor samfunnsmandatet er ein plikta til å vere oppmerksom på kva som skjer i møte med enkeltbarnet (KD, 2011, s. 23). Som Tholin (2013) skriv kan denne teorien føre til at ein kan «fokusere og samle oppmersomheten mot enkeltindividet og bort fra det allmenne» (2013, s. 78) og dette fokuset er viktig for dei yngste barna i barnehagen. Til dømes meiner eg observasjon «Frå stille motstand til eit tydeleg NEI», belyser nettopp det viktige ved å la det unike i møte med barne påverke. Slik eg tolkar det vart det vanskeleg for Anne at Morten ville sitte åleine på ein benk i staden for å vere med i leiken. Samtidig opnar kanskje dette unike møte opp for at Anne må godta at Morten - her og no, kanskje ikkje har same mål som ho. Samtidig krev samfunnsmandatet til barnehagen at ein, i tillegg til å vise omsorg ovanfor enkeltbarnet, òg må vise omsorg ovanfor gruppa som heilheit (KD, 2011, s. 13). Ut ifrå mine observasjonar meiner eg og sjå ei utfordring mellom individ – gruppeproblematikken. Seland (2009, s. 80-81) set spørjeteikn ved om det er moglegheit for den individuelle stemma innanfor ein institusjons som må tenkje gruppe. Eg meiner mine observasjonar kan vise ulike svar på det spørsmålet. Til dømes viser observasjon «Nei», slik eg ser det, at gruppa kan vere med å leggje til rette for enkeltindividets medverknad. Gjennom Ole sitt «nei», når Anders spør om han vil skifte bleie, får han forsette leiken. Kanskje nettopp fordi Anders kan spørje andre barn i standen for Ole. Samtidig viser andre observasjonar noko anna. Til dømes i observasjon «Motstand mot å vente», må Tom vente med å ete fordi det innanfor avdelinga sine felles rammer er bestemt at gruppa skal ete saman. Her er det, slik eg ser det, ikkje rom for den individuelle stemma i like stor grad. Slik eg ser det er individ – gruppeproblematikken noko både avdelinga eg var på og resten av barnehagefeltet må ta i betraktning. Eg tenkjer at mitt analyseverktøy kan vere med å både sette fokus på

det enkelte barn og det unike som oppstår i møte med enkeltbarnet, samtidig som det tek eit gruppefokus gjennom å belyse ringverknader av det enkelte barns motstand innanfor institusjonen. Slik eg ser det kan kanskje mitt analyseverktøy sette fokus på spenningsfeltet mellom enkeltbarnet og gruppefokus.

6.2 På søken etter små barns «fullverdige liv»

På jakt etter kva som kan vurderast som eit barns «*fullverdige liv*» (Norheim, 2013) har eg ikkje funn som kan beskrive eit barns *fullverdige liv* i sin heilheit. Slik eg ser det er det viktig å problematisere dette omgrepet då det kan forstås som at eg er ute etter å beskrive kva som er eit fullverdige liv for eit barn på ei småbarnsavdeling. Det eg meiner å ha sett er at det heile tida vil oppstå situasjonar i møte med barnet sin motstand der det er rom for ei *verdivurdering* av kva eit *fullverdige liv* kan vere for barnet i den unike situasjonen. Ved å reflektere over konteksten barnet er i, kva det er barnet prøver å uttrykkje gjennom handlingane (her tolka som barnets motstand) sine kan ein ha eit perspektiv på at ein ynskjer å forstå barnets perspektiv. Samtidig kan ein aldri forstå *den andre* fullt ut, og det blir viktig å ha fokus på at ein er på søken etter barnets perspektiv. Eg meiner mine observasjonar, ut ifrå mi tolking, viser at kva som kan vurderast som eit *fullverdige liv* for eit barn i ein situasjon varierer i like stor grad som talet på observasjonar. Alt frå å vere i leik, vere åleine, vere saman med andre, få ete når ein er svolten, få vere den vaksne sitt fokus og så vidare. Det er det unike i møte med *den andre* (her barnet) som blir viktig.

Det er likevel eit fenomen som gjentek seg i fleire av observasjonane. Det er barnas leik. I observasjon «Nei» viser Ole motstand, slik eg tolkar det, mot å avslutte leiken. I observasjon «Leikande motstand» og «Tullemotstand» tolkar eg det slik at både Julia og Gina har ein «leikande» måte å vise motstand på. Kan kanskje leik vere eit rom som kan vurderast som eit *fullverdige liv* for eit barn? King (1982, attgjeven etter Øksnes og Brønstad, 2011, s. 239) meiner, som tidlegare nemnt, at det kan finnast ei form for motstand i leik. Det skapast slik ho ser det eit rom for barnet i leiken der barnet kan gløyme røyndommen. På same måte meiner Bae (2012, s. 48) at barnas leikande veremåte kan ta bort noko av alvorret i kvardagen. Både King og Bae argumenterer, slik eg ser det, for det eg òg har sett. Nemleg at barnet leiker i samspel med vaksne når dei vaksne er i ein rutinesituasjon, og eg meiner mine observasjonar viser at dei vaksne let seg påverke av denne leiken, og slik oppstår barnas medverknad gjennom det eg tolkar som ein leikande motstand. Øksnes og Brønstad (2011, s. 240) argumenterer òg for leik som medverknad innanfor demokratiet. Nettopp fordi leiken kan vere med å «forstyrre»

den vante orden. Ut ifrå Levinas sin etiske filosofi kan ein kanskje seie at vi kan bli til i møte med barnas leik, nettopp fordi vi let *den andre* røre ved oss og påverke oss. Til dømes tolkar eg Julia sine handlingar i observasjonen «Leikande motstand» som leikande motstand mot ein rutineprega situasjon. Gjennom samspelet mellom henne og Vigdis tolkar eg det slik at leiken skaper eit rom der alvoret i kvardagen og røyndomen blir «gløymt». Slik eg tolkar det opnar Vigdis opp for, ved å la seg påverke av Julia sin leikande motstand, at Julia kan styre situasjonen i retning det ein kanskje kan kalle eit *fullverdig liv* her og no. Eg vil vidare kome inn på og drøfte om barns motstand kan vere ein positiv påverknad for personalets «pedagogiske danning». Kanskje er barnas leik ei kjelde til *ny kunnskap* om kva eit *fullverdig liv* (Norheim, 2013) kan vere for barnet i barnehagen om ein let seg påverke?

6.3 Barns motstand som positiv påverknad på personalets pedagogiske danning

I teoridelen skriv eg om korleis Norheim (2013, s. 206-207) ut ifrå Gadamer sin teori om danning (Bildung), argumenterer for å sjå danning i samanheng med ansvaret for *den andre*. Fokuset går frå danning for di eiga skuld til danning for *den andre* si skuld. Kva skjer om ein ser dette i samanheng med personalets pedagogiske danning for barnet sin skuld? Danning er ein prosess der menneske kan bli bevisst sitt menneskelege potensial og ei danning for *den andre* si skuld vil, slik eg ser det, då bestå av ei bevisstheit rundt sitt eige potensiale til å handle godt i møte med *den andre*. Altså ei danning for å kome *den andre* sine behov i møte. Eg tenkjer dette er ein nyttig innfallsvinkel når ein i barnehagen skal reflektere kritisk over barnehagens praksis. Gjennom å ta innover seg det som er annleis og framandt hos *den andre* (her barnet), kan dette kanskje skape moglegheit for å bli kjent med seg sjølv i rolla som barnehagetilsett. Det er utbreidd blant fagfolk innanfor barnehagesektoren at kritisk refleksjon er viktig for barnehagens utvikling (Johannesen & Sandvik, 2008; Johannesen, 2012; Myrstad & Sverdrup, 2009). Slik eg ser det kan mitt analyseverktøy sette fokus på korleis menneske sin tolkande innsats kan ha positive fylgjer for *den andre*. Men som Norheim (2013, s. 207) peiker på kan ikkje den moralske dømmekraft reduserast til universelle prinsipp. Eg meiner mitt analyseverktøy med fokus på det unike i kvart møte, kan vere med å peike på korleis pedagogisk danning kan skje gjennom refleksjon over det unike i kvart møte med eit barn og ein vaksen. Kanskje kan Levinas sin etiske filosofi og perspektiv frå det radikale demokrati vere eit teorigrunnlag som kan bevisstgjere tilsette i barnehagen på korleis ein kan reflektere kritisk ikkje berre i samtale rundt hendingar ein har vore i, men òg i det hendinga skjer – her og no. Kanskje

kan nokre av omgrepa eg bruker i mitt analyseverktøy vere eit utgangspunkt for å ta barnets fordring på alvor? Øksnes (2008, s. 403) peiker mot at om ein opnar opp for å la seg røre ved av *den andre* sett ein seg sjølv i ein usikker posisjon og bevegar seg bort frå sin behagelige sikkerheit. Dette kan, slik eg ser det, vere krevjande og utfordrande. I samsvar med dette argumenterer Johannesen og Sandvik (2008, s. 37) for at ein må tørre å ta innover seg det barnet formidlar. Eg har fleire døme i observasjonane mine som eg meiner viser at dei vaksne opnar opp for ein usikker posisjon i møte med barnet. I observasjon «Regulerande motstand» godtek Arne, slik eg tolkar det, at Kaia ikkje ynskjer å få det han ynskjer å gje. I observasjon «Frå stille motstand til eit tydeleg NEI», tilet Anne at Morten blir sittande på benken sjølv om ho tilsynelatande ynskjer å aktivisere han. Her vil eg argumentere for at situasjonar som kan kjennast ubehageleg for tilsette i barnehagen kan belysast innanfor eit etisk perspektiv ved bruk av mitt analyseverktøy 1. Til dømes kan omgrepet «eit metafysisk ynskje» her vere med å forklare kvifor dei vaksne reagerer slik dei gjer. Samtidig gjev ikkje dette omgrepet ein fasit på kva som er «riktig» å gjere i situasjonen. Det opnar i staden opp for å reflektere over kva som ligg til grunn for det ynskje ein har i møte med barnet. *Erfaringa* ein gjer seg i møte med barnet kan vere grunnlag for å forstå at det *metafysisk ynskje* ein har i møte med barnet ikkje treng å vere i samsvar med barnets oppleving av situasjonen, då du aldri kan forstå barnet fullt ut. Slik eg ser det kan teorien til Levinas vere med å peike på at å arbeide i barnehage kan vere utfordrande, og kanskje skal vere utfordrande. For du er ansvarleg for andre menneske og som eg tidlegare argumenterte for, blir det nødvendig å vise profesjonell omsorg i møte med barna. Norheim (2013, s. 174) skriv fram eit moralsk rom der han ikkje tek avstand frå Levinas sin etiske filosofi, men han konkretiserer det absolutte ansvar. Slik eg ser det har eg gjennom å konkretisere delar av Levinas sin filosofi prøvd å skape eit moralsk rom for korleis ansvaret for *den andre* kan kome til uttrykk. Gjennom Norheim (2013, s. 175) sin teori vil eg argumentere for at tilsette i barnehagen bør ha eit fokus på å vere «ansvarlege moralske agentar» som gjennom si «dømmekraft», det vil sei å ha eit fokus på *den andre* sitt ve og vel, prøver å forstå barnets kjensler og kontekstuelle forståing for å kunne handle godt i møte med *den andre* i ein omsorgsfull relasjon. Sagt med andre ord; den vaksne bør gjere ei kontinuerlig *verdivurdering* av kva som kan vere barnets *fullverdige liv*.

Det fokuset eg tek i mi analyse krevj, slik eg ser det, eit engasjement for det unike i møte med vart enkelt barn. Kanskje er dette for mykje å krevje av ein tilsett i barnehagen? Eg trur det kanskje kan kokast ned til spørsmålet; møter ein barnet som *den andre* som påverkar ein som menneske? Eller møter ein barnet som eit barn ein er tilsett for å passe på i ca. 8 timar kvar dag? Kanskje er det i spenningsfeltet mellom desse ytterpunktta ein

kan leve opp til mandatet ein har gjennom å vere tilsett i barnehagen? Øksnes (2008, s. 393) problematiserer at «[p]edagoger har gjerne tatt utgangspunkt i det de anser som viktig og ikke lyttet så mye til hva barna oppfatter som vesentlig i sine liv» (Øksnes 2008, s. 393). Eg håper at mitt analyseverktøy kan vere med å motverke ei haldning der barns motstand ikkje blir *verdivurdert* som utgangspunkt for å nærme seg eit barns *fullverdige liv* her og no og opne opp for ein etisk praksis.

6.4 Vurdering av studiets validitet

«[...] [I] samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke» (Kvale & Brinkman, 2010, s. 326). Slik eg ser det kan mitt val av metode problematiserast. Eg skriv at eg er inspirert av etnografi og kallar vidare min metode for mikroetnografi. Som eg skriv tidlegare i kapittel 5 kan ein gjennom eit mikroetnografisk studie beskrive meir detaljerte handlingar innanfor ein kultur i relasjon mellom menneske (Le Baron, upagnert). Eg meiner eg gjennom mine nedskrivningar av observasjonar bruker denne metoden, samtidig kan ein, slik eg ser det, problematisere at eg analyserer i så sterk grad ut ifrå mitt analyseverktøy, då desse i mindre grad fokuserer på å beskrive ein kultur. For meg vart det etiske perspektivet i møte med barn ute i barnehagen så viktig at Levinas sin etiske filosofi, som, slik eg ser det, sett fokus på omsorg for barnet, fekk større plass i oppgåva enn beskrivinga av kulturen i seg sjølv. Larsson (attgjeven etter Emilson, 2008, s. 71) peiker på at det kan oppstå ei konflikt mellom studiens validitet og etikk. Eit høgt fokus på ein etisk verdi kan krympe inn andre forskingskvalitetar. Vidare peikar Larsson (attgjeven etter Emilson, 2008, s. 71) på at kvalitet i ein studie kan vere å vise omsorg for dei som blir studert. Slik eg ser det vil forskingskvaliteten i mitt studie peike mot kva mitt analyseverktøy kan bidra med. Emilson (2008, s. 71) forklarar pragmatisk validitet som eit fokus på kva eit studie kan bidra med. Mitt studie er eit forsøk på å bidra med tolking som løftar fram perspektiv som kan skape refleksjon rundt korleis vi møter barns motstand i barnehagen. Vidare ynskjer eg å bidra med eit ressursperspektiv på barns motstand som medverknad. Ved at eg har vore ute og observert på ei småbarnsavdeling, håpar eg mitt studie kan bidra med kunnskap som barnehagepersonalet kanskje kan kjenne seg igjen i, eller som dei kan oppleve som vegleiarande. Alvesson og Sköldberg (attgjeven etter Emilson, 2008, s. 73) beskriv kunnskap som ein kan kjenne seg igjen i og som kan verke vegleiarande som verdifull kunnskap. Slik kan ein kanskje seie at studiet kan ha vitskapleg verdi for tilsette i barnehagen.

6.5 Vidare forskning

Den andre går i barnehagen fem dagar i veka og det er tilsette sitt ansvar å møte *den andre* med kjærleik og omsorg. Korleis stiller tilsette i barnehagen seg til dette og korleis kan dette påverke barnehagens yrkesetikk i møte med barna? Skulle mitt prosjekt blitt tatt eit steg vidare hadde det vore interessant å reflektere saman med barnehagepersonell over situasjonar der eit barn viser det personalet tolkar som motstand i ein barnehage. Gjennom samtale rundt observasjonar eller korte filmsnuttar kunne teoriane i mitt studie bli prøvd ut i samtale for å få større innsikt i korleis tilsette i barnehagar stiller seg til barnehagen som ein etisk praksis og korleis dei opplevde situasjonane i møte med barnet. Slik eg ser det kunne dette satt fokus på det Hansen (2012, s. 59) kallar «pedagogisk kjærleik». Han problematiserer at det blir for lite diskutert kva som kan krevjast av ein pedagog i politiske diskusjonar. Han oppfordrar til diskusjon rundt kvaliteten på den pedagogiske kjærleiken barn møter i danske barnehager. Han peiker på at utdanninga til pedagogar burde ha meir fokus på dette (Hansen 2012, s. 57-61). Eg støttar meg til Hansen (2012) sitt fokus og tenkjer at Levinas sin etiske filosofi kunne vore eit interessant bidrag til ein slik diskusjon. Både gjennom forskingsprosjekt i barnehage, men òg gjennom forskingsprosjekt rundt kvalitet på pedagogars utdanning. Slik eg ser det kunne det vore interessant å forske på kva etisk grunnlag pedagogar har etter ferdig utdanning.

Det kunne òg vore interessant å prøve ut mitt analyseverktøy på andre situasjonar enn når eit barn viser det eg tolkar som motstand i barnehagen. Kva skjer i møte med *den andre* om *den andre* ikkje viser motstand, men tilpassar seg barnehagens rammer og strukturar? Er det fortsatt rom for demokratiske prosessar? Vidare ville det vere interessant å utforske korleis til dømes gruppestørrelse og fysisk miljø kan påverke møtet med *den andre*? Kjørholt og Winger (2013, s. 83) argumenterer for at store barnegrupper kan vere utfordrande for å skape gode kollektive prosessar der ein tek vare på både det individuelle barnet og mangfaldet i gruppa. Gjennom mine funn har eg sett at gruppe-individproblematikk har kome til uttrykk. Det kunne difor vore interessant å gå nærare inn på korleis konteksten rundt det unike barnet påverkar korleis barnet blir møtt som *den andre*. Er det nokon form for strukturar som legg betre til rette for eit møte der det er rom for *den andre* sin medverknad sett i samanheng med ein etisk praksis?

Slik eg ser det vil det alltid vere bruk for meir kunnskap om kva kvalitet kan vere for dei yngste barna i barnehagen og «Med blick for barn» (Høgskulen i Oslo og Akershus 2012/2013) er eit stort og viktig prosjekt som eg har sett stor pris på å få ha ein fot innanfor. Eg har trua på forskingsprosjekt der barnehagen er utgangspunkt for

undersøking av ein etisk praksis der barns kunnskap har høg verdi. Med min inngang til forskingsfeltet med Levinas som grunnmur vil eg aldri kunne vere på jakt etter barnets stemme, men eg vil alltid kunne prøve å søkje ei forståing av korleis barnet kan stå fram som ein ressurs og kunnskapsfull *andre* for informasjon om kvalitet i barnehagen.

6.6 Avslutting

I denne masteroppgåva har eg skrive om mitt problemområde «*Barns motstand som medverknad sett i lys av perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og Levinas sin etiske filosofi*». Eg har undersøkt korleis desse teoriane kan vere eit bidrag til ei utvida forståing av synet på eit barn sin motstand på ei småbarnsavdeling og kva ringverknader eit barns motstand kan ha for tilsette i barnehagen si pedagogiske danning.

Eg har gjennom dette studiet vore opptatt av å synleggjere korleis eit barn sin motstand kan bli sett på som ein ressurs for barnehagekvardagens utvikling gjennom perspektiv frå teorien om det radikale demokrati. Eg har problematisert medverknad som ein rettighetsdiskurs og sett lys på korleis barns motstand som medverknad kan kome til uttrykk innanfor ein etisk praksis. Eg har vore ute på ei småbarnsavdeling for å samle inn empiri som kunne vere med å beskrive unike møter mellom menneske innanfor ein kultur. Desse har eg tolka ved bruk av eigenkomponerte analyseverktøy inspirert av perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og Levinas sin etiske filosofi. Slik eg ser det har Levinas sin etiske filosofi vore eit viktig bidrag for mitt fokus mot eit yrkesetisk perspektiv. Med Levinas sin etiske filosofi som plattform for dette studie med fokus på ansvaret ein har i møte med *den andre*, vart det viktig for meg å problematisere ansvaret ein har som tilsett i barnehagen. Slik vart ein ringverknad av motstanden eg observerte på småbarnsavdeling eit fokus på yrkesetikk i barnehagen.

Gjennom bruk av Levinas sin etiske filosofi har eg ikkje synleggjort barnets stemme gjennom et empirisk studie. Det eg har synleggjort er eit etisk ansvar tilsette i barnehagen har i møte med barnet. Slik har eg forhåpentlegvis skapt føresetnad for at vaksne i barnehagen kan bli oppmerksom på barnets stemme og slik skapt føresetnader for barnehagen som ein etisk praksis. Ein kan aldri forstå barnet sin stemme fullt ut, men som Aarnes (1998, s. 162) skriv blir ansvaret, i fylgje Levinas sin filosofi, sett høgare enn forståinga. Eg har gjennom mitt studie forsøkt å synleggjere eit moralsk rom som kan oppstå om ein tek barns motstand på alvor og lett den påverke. Ved å opne opp for å la seg påverke innanfor eit moralsk rom må ein som tilsett i barnehagen, slik eg ser det, tørre å sleppe kontrollen, og slik kan det bli rom for medverknad. Motstand kan ut ifrå mine tolkingar vere høglydt og nærmast usynleg. Skal eit barn sin motstand ha

følgjer for barnehagekvardagen trengs det difor vaksne som tørr sleppe kontrollen i det barnet er høglydt gjennom verbal eller kroppsleg kommunikasjon. Samtidig trengst sensitive vaksne som er lydhøyr til eit stille barn om alle skal kunne bidra innanfor eit demokrati i barnehagen. Uansett uttrykk, trengs det vaksne som tek ansvar i møte med *den andre*, om barns motstand skal ha ringverknader for barnehagekvardagen.

Litteraturliste

- Abbott, L. & Langston, A. (2005). Ethical research with very young children. I Farrell, A. (Red.). *Ethical research with children* (s. 37-48). New York: Open University Press
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie-*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk, Norge). (HIO-rapport nr. 25/2004). Oslo: Høgskulen i Oslo og Akershus.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 33-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagelova (2005). *Lov om barnehager (Barnehagelova)*. Henta frå <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Bengtsson, S. (2011). Etnografi online: å forstå og analysere internettkulturer. I K. Fangen & A. -M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 116-126). Oslo: Gyldendal.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Colo.: Paradigm Publisher.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.utg.). Los Angeles: Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå <https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

[PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf.](#)

- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfont Förlag.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I K. Fangen & A. -M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Doktoravhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Sverige)
Henta frå;
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf
- Gadamer, H. -G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gillund, M. (2007). Det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker – utfordringer i møte med de yngste barna og ved bruk av video som forskningsmetode. I N. Winger (Red.), «*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*»: *Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. (HIO-rapport nr. 19/2007). Oslo: Høgskulen i Oslo og Akershus.
- Grindheim, L. T. (2012). Sinte barns rett til medverknad. *Barnehagefolk*, (4), 36-41.
- Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning och Demokrati*, 22(2), s. 37-57.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som pedagogisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), s. 75-90.
- Gulbrandsen, L. M. (Red.). (2012). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Forfatterne og Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3.utg.). London: Routledge.
- Hansen, O. H. (2012). Kjærlighet som kvalitet i barnehagen. *Barnehagefolk*, (4), 57-61.
- Hauxner, (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 251-255). Frederiksberg C: Roskilde universitetsforlag.
- Høgskulen i Oslo og Akershus (2012/2013). Henta 2. april. 2014 frå <http://www.hioa.no/eng/Research-and-Development/Our-research/FoU-ved-LUI/Searching-for-qualities>.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannesen, E. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen* (s. 79-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen: Individualisering, verdighet og menneskeverd. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, T. (2011). Medvirkning - uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. Hoås Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 188-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, [KD] (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen (Rammeplan for barnehagen)*. Henta frå

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg C: Roskilde universitetsforlag.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning – en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Pedagogisk tidsskrift*, (1), 58-65.
- Leavitt, R. L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Le Baron, C. (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Henta 16. april. 2014 frå <http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-dictionary-of-social-research-methods/n119.xml>.
- Levinas, E. (1998a). Filosofien og idéen om det uendelige. I A. Aarnes (Red.), *Underveis mot den annen* (s. 41-56). Oslo: Vidarforlaget.
- Levinas, E (1998b). Forord til den tyske utgaven av Totalitet og Uendelighet. I A. Aarnes (Red.), *Underveis mot den annen* (s. 103-106). Oslo: Vidarforlaget.
- Levinas, E. (1991). *Totality and Infinity*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2011). Demokrati: et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 263-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, M. L. (2011). *The Cambridge introduction to Emmanuel Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mouffe, C. (2005). *On the political: Thinking in Action*. London & New York: Routledge.

- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de minste barna i barnehagen? *Barn*, (2), 51-68.
- Mæhlum, S. (2007). En tverrestetisk tilnærming i en mikroetnografisk studie med barn i alderen 1-3 år – en etisk linedans med barn-. I N. Winger (Red.), «*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*»: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. (HIO-rapport nr. 19/2007). Oslo: Høgskulen i Oslo og Akershus.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen. Et etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. (Doktoravhandling, Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Norheim, D. (2013). *Sources of Moral Responsibility: Emmanuel Levinas and the ethical discourse on Self and Other*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Norge). Oslo: Fakultetet for teologi, Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Redding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young Children and Voice. I P. Hughes, G. MacNaughton & K. Smith (Red.), *Young Children as Active Citizens: Principles, policies and pedagogies* (s. 44-62). London og New York: Cambridge Scholars publish.
- Redding-Jones, (2005). *What is research? Methodological Practices an New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter: Toner og tempo i barnehagen. *Nordic studies in Education*, 30, 102-115.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 101-119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal*

- virksomhet*. (Doktoravhandling, Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Seland, M. (2013). «Nei! Jeg vil ikke!»: Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stigen, A. & Tranøy, E. (udatert). *Store norske leksikon*. Henta 16. april. 2014 frå <http://snl.no/erkjennelsesteori>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene. I Fangen, K. & Sellerberg, A. -M. (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 146-161). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet, [UIO] (2010). *Nynorskordboka*. Henta 4. november 2013 frå: <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>.
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Henta 19. mars 2014 frå: https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/239937/Lærerprof_etiske_plattform_a4_bm31.10.12.pdf.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vetlesen, A. J. (1998). Moral, den uvelkomne grense. I A. Aarnes (Red.), *Underveis mot den annen* (s. 185-190). Oslo: Vidarforlaget.
- Vik, L. T. (2012). *Motstand som medvirkende kraft* (upublisert masteroppgåve). Høgskulen i Oslo og Akershus, Oslo.

- Waldensfeld, B. (2002). Levinas and the face of the other. I S. Chritchley & R. Bernasconi (Red.), *The Cambridge Companion to Levinas* (s. 63-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winger, N. (2008). «Vi jobber på gulvet»: Omsorg for de yngste barna i barnehagen – sett fra personalets synsvinkel. I B. J. Eide og N. Winger (Red.), *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen*. Delrapport 2 frå prosjektet «Barns omsorgskarrierer» (Hiorapport nr. 18/2011). Oslo: Høgskulen i Oslo og Akershus.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Lanham, Md.: Altamira Press.
- Øksnes, M. & Brønstad, E. S. (2011). «Vi snik oss te å leik!»: om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Øksnes, M. (2008). «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!» - *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. (Doktoravhandling, Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Østrem, S. (2012). *Barn som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aarnes, A. (Red.). (1998). *Emmanuel Levinas. Undervegs mot den annen*. Oslo: Vidarforlag.

Vedlegg 1

Med ynskje om å observere i dykkar barnehage

Eg heiter Mari Gjerde og er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Eg er utdanna førskulelærer, og har tidlegare i hovudsak arbeida som pedagogisk leiar på småbarnsavdeling. Eg er i startsfasen av mitt masterprosjekt og har et ynskje om å få tillating til å observere på ei småbarnsavdeling i dykkars barnehage.

Mitt prosjekt

Mitt problemområde: Eg vil undersøke barns handlingsrom til motstand og sjølvstendigheit på ei småbarnsavdeling i barnehagen.

Det er eiga erfaring som ligg til grunn for mitt val av problemområde. Eg har gjennom fleire år vore spesielt opptatt av anerkjenning og medverknad i barnehagen. Mitt fokus på medverknad går ikkje på barnas rettigheit til medverknad, men medverknad i møte med «den andre», som ei etisk fordring. Eg er opptatt av korleis barn blir møtt og korleis dei opplever seg sjølv som person. I seinare tid har eg fått større interesse for dannelsingsprosessen til barna mot eit demokratisk samfunn. Å anerkjenne barn og deira medverknad handlar om mykje. Blant anna, slik eg ser det, å anerkjenne deira motstand (protestar og usemje). Gjennom jobben har eg opplevd at barns motstand har gjort noko med meg og barnehagens praksis. Den har skapt mykje refleksjon over korleis vi som vaksne i barnehagen påverkar barns oppleving av seg sjølv, korleis vi lærer dei kva som er «godtatt» medverknad og korleis vi skaper «demokratireglar» i barnehagen. Eg ynskjer å nærme meg ei forståing av barna sin stemme i barnehagen gjennom å undersøkje «kulturen» på ei småbarnsavdeling.

Praktisk info

Eg ser for meg å vere til stades i barnehagen i ca. tre veker (ikkje heile dagar). Kor mykje og når eg er der tenkjer eg er nyttig å avtale med dere i barnehagen. Eg tenkjer å bruke observasjon (feltnotater) og føre loggbok. Eg skal gjere et etnografisk studie, og eg vil difor sitte mest i ro og observere det som skjer for å bli kjent med avdelinga sin «kultur».

Observasjonane vil bli skreve ned i ei feltbok som vil vere innelåst til ei kvar tid når eg ikkje bruker ho. I tillegg vil ikkje barnehagens, vaksnes eller barna sine namn bli skrive ned, i staden brukar eg kodar. Både eg og vegleiar har teieplikt. Deltaking i prosjektet er frivillig og det er mogleg å trekke seg når som helst i prosessen.

Kontaktinformasjon

Eg kan nås på telefon: 48188785 eller mail: mari_gjerde@hotmail.com

Min vegleiar, Nina Winger, som har hovudansvar for prosjektet kan nås på telefon: 41443398 eller mail: nina.winger@hioa.no

Vennleg helsing frå Mari Gjerde

Svarslipp (personell):

Eg tillater med dette, Mari Gjerde, å gjere observasjonar på avdelinga eg arbeider på i barnehage. Vidare tillater eg at ho skriv ned situasjonar eg er involvert i og at desse blir presentert i hennar masteroppgåve.

.....

Underskrift

Vedlegg 2

Med ynskje om å observere i dykkar barnehage

Eg heiter Mari Gjerde og er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Eg er utdanna førskulelærer, og har tidlegare i hovudsak arbeida som pedagogisk leiar på småbarnsavdeling. Eg er i startsfasen av mitt masterprosjekt og har et ynskje om å få tillating til å observere på ei småbarnsavdeling i dykkars barnehage.

Mitt prosjekt

Mitt problemområde: Eg vil undersøke barns handlingsrom til motstand og sjølvstendigheit på ei småbarnsavdeling i barnehagen.

Det er eiga erfaring som ligg til grunn for mitt val av problemområde. Eg har gjennom fleire år vore spesielt opptatt av anerkjenning og medverknad i barnehagen. Mitt fokus på medverknad går ikkje på barnas rettigheit til medverknad, men medverknad i møte med «den andre», som ei etisk fordring. Eg er opptatt av korleis barn blir møtt og korleis dei opplever seg sjølv som person. I seinare tid har eg fått større interesse for dannelsingsprosessen til barna mot eit demokratisk samfunn. Å anerkjenne barn og deira medverknad handlar om mykje. Blant anna, slik eg ser det, å anerkjenne deira motstand (protestar og usemje). Gjennom jobben har eg opplevd at barns motstand har gjort noko med meg og barnehagens praksis. Den har skapt mykje refleksjon over korleis vi som vaksne i barnehagen påverkar barns oppleving av seg sjølv, korleis vi lærer dei kva som er «godtatt» medverknad og korleis vi skaper «demokratireglar» i barnehagen. Eg ynskjer å nærme meg ei forståing av barna sin stemme i barnehagen gjennom å undersøkje «kulturen» på ei småbarnsavdeling.

Praktisk info

Eg ser for meg å vere til stades i barnehagen i ca. tre veker (ikkje heile dagar). Eg tenkjer å bruke observasjon (feltnotater) og føre loggbok. Eg skal gjere et etnografisk studie, og eg vil difor sitte mest i ro og observere det som skjer for å bli kjent med avdelinga sin «kultur». Eg vil ikkje ha fokus på enkeltbarn, men på relasjonsforhold mellom vaksen og barn.

Observasjonane vil bli skreve ned i ei feltbok som vil vere innelåst til ei kvar tid når eg ikkje bruker ho. I tillegg vil ikkje barnehagens, vaksnes eller barna sine namn bli skrive

ned, i staden brukar eg kodar. Både eg og vegleiar har teieplikt. Deltaking i prosjektet er frivillig og det er mogleg å trekke seg når som helst i prosessen.

Kontaktinformasjon

Eg kan nås på telefon: 48188785 eller mail: mari_gjerde@hotmail.com

Min vegleiar, Nina Winger, som har hovudansvar for prosjektet kan nås på telefon: 41443398 eller mail: nina.winger@hioa.no

Vennleg helsing frå Mari Gjerde

Svarslipp (foreldre):

Eg tillater med dette, Mari Gjerde, til å gjere skriftlege observasjonar på avdelinga i barnehage, kvar mitt/vårt barn går, i tilknytning hennar masterprosjekt.

.....

Underskrift foreldre/føresette