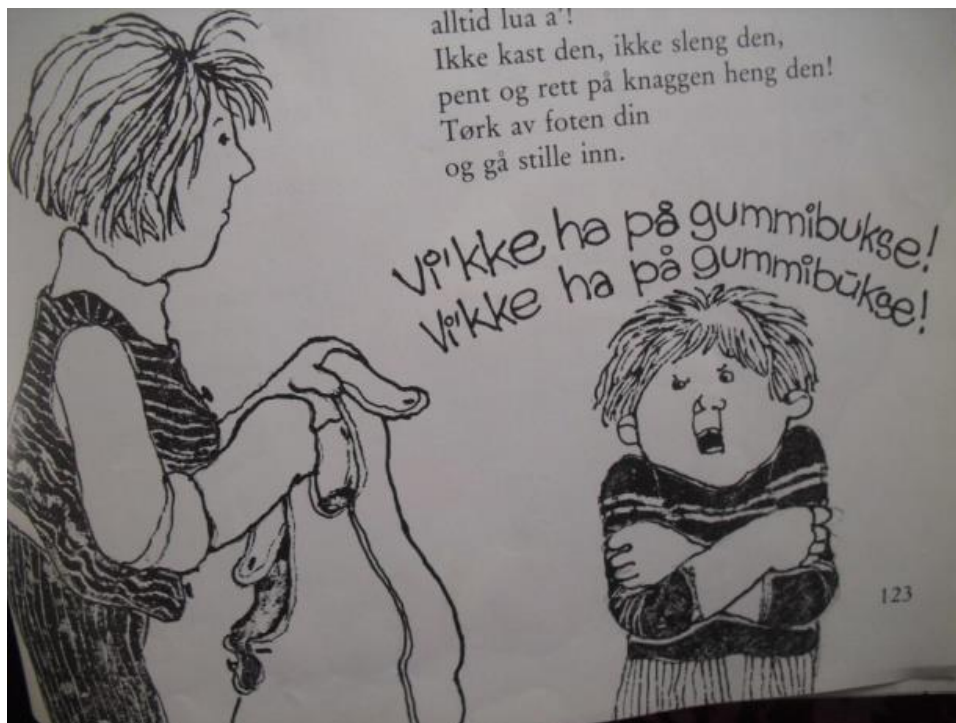


# Motstand som medvirkende kraft?

*En mikroetnografisk studie av meningsskapning og relasjoner mellom 1-3 år gamle barn og voksne i barnehagens på- og avkledningskontekst*



*Liv Thorheim Vik*

*2012*

Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,

Master i barnehagepedagogikk

# Mauren

*Liten?*

*Jeg?*

*Langifra*

*Jeg er akkurat stor nok*

*Fyller meg selv helt*

*På langs og på tvers*

*Fra øverst til nederst*

*Er du større enn deg selv kanskje?*

Inger Hagerup

# Forord

Når jeg nå nærmer meg en avslutning på denne oppgaven trigges en smule motstand i meg selv i den forstand at jeg spør meg; Er jeg virkelig ferdig? Var dette alt? Dette i skjønn forening med en yr lettelse over endelig å lande etter denne spennende ”flyturen” inn i vitenskapens krinkelkroker, tankebaner og språk.

Å være ”forskerspire” har vært et privilegium som for meg har handlet om en unik sjanse til å stoppe opp, fordype meg, dvele, tenke, og stille spørsmål igjen og igjen med stadig nye vendinger rundt temaer jeg finner svært interessante og viktige.

Jeg kjenner på flere vis en takknemlighetsgjeld. Det er mange som på direkte eller indirekte måter har medvirket til at denne oppgaven har blitt som den har blitt.

Aller først vil jeg takke mine to feltbarnehager som med åpenhet, interesse og tillit lot meg få glimt inn i sine hverdager.

Videre vil jeg takke min veileder, professor Berit Bae, som på en særdeles varm og inspirerende måte har vært min faglige støtte og mentor. Din prosessorienterte tilnærming til skriving, din glød for tematikken jeg har skrevet om og våre mange gode, utforskende og utfordrende samtaler i denne forbindelse har betydd mye for meg. Du har alltid satt mine refleksjonssider ”in action” og stadig fornyet min styrke til å tråle meg fremover og trenge dypere inn i tematikkens vev av problemstillinger og innfallsvinkler.

Takk også til Anne Greve og Nina Winger i fagmiljøet på HiO, som i ulike faser av studieløpet har gitt meg konstruktive råd og support.

Videre vil jeg takke medstudent Brigitte for samarbeid i studiets første kursrekker og for alle våre tekstmeldinger med rom for både spøk og alvor, mens vi begge, på hver vår kant av Østlandet, har sprengt våre tankerekker og grenser (diskurser het det vel?) i kjølvannet av masterboblen(e).

Takk til alle slektninger, venner og kjente som har vist interesse og ”goodwill” underveis.

En stor takk går også til mine foreldre Sissel og Walter og min tvillingbror Lars. Dere står meg nær, og har støttet meg og hatt tro på meg gjennom hele prosessen.

En spesiell takk til Vidar for omtanke og kjærlighet. Du har gitt meg rom til å holde på, stått last og brast. Takk også til Maria, Kristina og Martin for deres tøyelige tålmodighet med ”mammans barnehagemaster.” Nå ser jeg frem til bedre tid til å være sammen dere, med alt hva det innebærer av ulike samspill; fjoll, troll, kooos og sist med ikke minst (som *vi* liker å kalle det) familiefelleskap ”*over alle hjerter*”.

Liv Thorheim Vik

# Summary

The focus in this theses is on young children's opportunities to participate in everyday interactive contexts at kindergarten. The right to participate is anchored in the Kindergarten Act and the Framework Plan for the Contents and Tasks of Kindergartens.

*My approach to examining the youngest children's opportunities for participation is to study the various ways in which they communicate resistance, as well as to try to gain an increased understanding of how adults view, deal with and reflect over such modes of expression.*

My study is built on a qualitative and micro-ethnographic research design, which combines theoretical analyzes with collection of empirical material of lived interactions in a kindergarten context.

The study is grounded in post-modern approaches. The aim is not to find the Universal Truth, but to uncover differing perspectives and horizons. I hereby seek approaches for critical reflection in order to analyze interaction patterns in which young children's resistance is expressed and promoted.

In order to explore the topic theoretically, I have found *inspiration* from various sources. The idea of mutual recognition as used in dialectic relational thinking (Schibbye 2009, Bae 2004), and concepts taken from various discourse analytic approaches have guided observation and interpretation.

The source material was collected through a fieldwork period at two units (children aged 1-3). The fieldwork was carried out in a month's time, in each unit. During this time I conducted a number of video observations of interactions between children and adults, focusing only on clothes-changing situations before and after outdoor play. I also conducted a focus interview around participation with the personnel at each unit. In addition, I made field notes to ensure that my immediate impressions and information about the contextual information would be remembered and preserved.

The analyzes show that resistance is a daily phenomenon among the youngest children in the kindergartens, and that it is evident in multiple forms of expression. Children might express resistance through verbal language, body language, body movements, silence, facial expressions, playfulness, mood, etc. It is problematic, however, to define what resistance "is".

It seems to be socially defined, in the sense that children's expressions are seen and interpreted in differing ways by different people.

The conditions for the youngest children to promote resistance as "an application" for their participation, vary considerably. My findings indicate that competing discourses come into play during interactions when the youngest children's resistance is expressed. It seems that discourses that objectify children's resistance are still common, and this makes children's resistance more easily viewed as a problem than something meaningful. At the same time, the values which the right to participation is based on, also seem to be present in the kindergarten, creating an opportunity for resistance to be met with an openness, respect and intersubjective interaction. I find in my material several examples of adults meeting children's resistance constructively and bringing it into meaningful dialogues characterized by caring, play and learning. I interpret this as consistent with a relational understanding of participation, and will here argue for further critical reflections around care ethics and interaction, when the youngest children's resistance becomes part of the relational scene.

# Sammendrag

Denne oppgaven fokuserer på de yngste barnas muligheter for medvirkning innenfor barnehagens hverdagslige samspills - kontekster. Medvirkningsretten har sin forankring i Lov om barnehager og barnehagens Rammeplan.

*Min inngangsport for å drøfte medvirkning blir her å studere de yngstes måter å kommunisere motstand*

*, samt søke å få økt forståelse for hvordan voksne ser, møter og tenker rundt slike uttryksmåter.*

Metodologisk bygger undersøkelsen på et kvalitativt og mikroetnografisk forskningsdesign. Denne forskningstilnærmingen kombinerer teoretiske studier med innsamling av empiri fra levd hverdagsliv i en barnehagekontekst.

Jeg tar utgangspunkt i postmodernistiske tilnærminger. Her er målet ikke å finne noen universelle sannheter, men å få frem ulike perspektiver og forståelseshorisonter. Jeg søker med dette etter innganger til kritisk refleksjon for å analysere samspill hvor de yngstes motstand uttrykkes og møtes. Teoretisk har jeg hentet inspirasjon fra ulike hold.

Anerkjennelsesbegrepet slik det fremgår innenfor dialektisk relasjonstenkning (Schibbye 2009, Bae 2004), og begreper hentet fra ulik diskursanalytisk tenkning har gitt retning for observasjon og fortolkning.

Materiale er samlet inn gjennom feltarbeid ved to barnehager, henholdsvis en småbarns-avdeling og en småbarns - base hvor tidsrammen var på en drøy måned pr. barnehage. Jeg gjorde videoobservasjoner av samspill mellom barn og voksne i påklednings og noen avkledningssituasjoner før/etter utelek på formiddagen. Dessuten gjennomførte jeg en fokussamtale rundt medvirkning med hver av de to personalteamene som var til stede sammen med barna i de to barnehagekontekstene. I tillegg skrev jeg feltnotater for å sikre at mine umiddelbare betraktninger og informasjon om kontekstuelle opplysninger skulle bli husket og bevart.

Undersøkelsen får frem mange eksempler på de yngstes motstand. Hva som ”er” motstand er imidlertid ikke ”gitt”, men kan forstås som sosialt definert, da barns uttryksmåter møtes og fortolkes ulikt av forskjellige mennesker.

Mine observasjoner viser barns motstand både gjennom bruk av språk og verbale utsagn, bevegelser, kroppsholdninger, stillhet, mimikk, lekenhet, munterhet o.a. Motstand peker seg ut som en uttrykksform de yngste kan kommunisere med mangetydighet og kompleksitet, mer eller mindre eksplisitt.

Jeg finner at de yngstes vilkår for å fremme motstand som ”en søknad” om medvirkning, er høyst varierte. Undersøkelsen får frem eksempler på at konkurrerende diskurser «griper inn» i møte med de yngste barnas motstand. Diskurser som objektgjør barn i motstand, synes fortsatt å henge igjen, og gjør at motstand lett kan sees på mer som et problem enn en meningsskapende ytring. Samtidig synes det som de verdier medvirkningsretten er forankret i, også er til stede i barnehagefeltet, noe som skaper muligheter for at motstand blir møtt med åpenhet og respekt og samspill som rommer intersubjektivitet. Undersøkelsen viser flere eksempler på at voksne kommer barns motstand i møte og bringer den inn i dialoger preget av omsorg, lek og læring. Jeg ser dette som forenlig med en relasjonell forståelse av medvirkning og vil argumentere for ytterligere kritiske refleksjoner rundt omsorgsetikk og samspill, når de yngstes motstand inngår som del av det relasjonelle bilde.



# Innholdsfortegnelse

Mauren .....	2
Forord .....	3
Summary .....	5
Sammendrag .....	7
Innholdsfortegnelse .....	9
<b>KAPITTEL 1 INTRODUKSJON .....</b>	<b>12</b>
1.1 Innledning.....	12
1.2 Arbeidstittel og valg av tema .....	12
1.3 Bakgrunn for valg av tema.....	13
1.4 Retten til medvirkning som rammeverk og verdigrunnlag .....	15
1.5 Mine innfallsvinkler til studie av de yngste og deres motstand.....	16
1.6 Begynnende refleksjoner rundt begrepet motstand.....	17
1.7 Motstand et underkommunisert tema i barnehageforskning?.....	19
1.8 Oppgavens hovedfokus .....	21
1.9 Oppsummering av tema og mine forskningsspørsmål .....	22
1.10 Oppgavens oppbygning.....	22
<b>Kapittel 2 Tidligere forskning relatert til barns motstand i barnehage .....</b>	<b>23</b>
2.1 Motstand som meningsbærende uttrykk .....	24
2.2 Hvordan kan barns motstand komme til uttrykk i barnehagen?.....	24
<i>Direkte motstand</i> .....	25
<i>Indirekte motstand</i> .....	26
2.3 Tidligere forskning relatert til voksnes møter med motstand. ....	29
2.4 Motstand som en marginalisert uttrykksmåte? .....	30
2.5 Åpenhet og mottakelighet for motstand? .....	33
2.6 Oppsummering.....	36
<b>3 Diskurser og teoretiske redskap .....</b>	<b>37</b>
3.1 Diskursene som betydningsfulle rammer for forståelse og tenkning.....	38
3.2 Et paradigmeskifte som utfordrer etablerte tanker om barn og voksen/barn relasjoner. ....	39
3.3 Tilbakeblikk på tidligere etablerte syn på de yngste barna og deres motstand.....	40
3.4 Nytt barndomsparadigme som utfordrer og problematiserer .....	42
3.5 Medvirkningsdiskurser .....	42
<i>Min forståelse av medvirkning i et relasjonelt perspektiv</i> .....	44
3.6 Anerkjennelse i dialektisk relasjonsforståelse.....	45
<b>KAPITTEL 4 Forskningstilnærming og inngang i felt .....</b>	<b>51</b>
4.1 Postmoderne innstilling.....	51
4.2 Kvalitativt forskningsdesign .....	53
4.3 Etnografi.....	53
4.4 Valg av samspillstema og type interaksjon.....	54
4.5 Begrunnelse for valg påkledning og avkledning i garderoben som kontekst for mine fokus..	56

4.6 Triangulering.....	58
4.7 Feltnotater.....	59
4.8 Videoobservasjoner som forskningsmetode.....	60
<i>Utfordringer og kritiske bemerkninger knyttet til bruk av videoobservasjon i forskning</i> .....	60
4.9 Fokussamtaler som forskningsstrategi .....	62
<i>Etiske betraktninger i forhold til fokussamtaler</i> .....	63
4.10 Praktisk gjennomføring.....	64
<i>Mitt første møte med de voksne - en oppsummering fra to felt</i> .....	65
<i>Mine roller som forsker</i> .....	67
<i>Undersøkelsens videoobservasjoner – gjennomføring og etiske vurderinger underveis</i> .....	69
<i>Undersøkelsens fokussamtaler. Gjennomføring, valg og etiske vurderinger</i> .....	74
<b>Kapittel 5 Bearbeiding og analyse av forskningsmateriale.....</b>	<b>78</b>
5.1 Transkribering av forskningsmaterialet.....	78
<i>Noen refleksjoner rundt transkripsjonsprosessen</i> .....	79
<i>Transkribering av videoobservasjoner</i> .....	80
<i>Transkripsjon av fokussamtalene</i> .....	83
5.2 Analytiske grep, tematisering og utvalg.....	83
<i>Analyse og drøftning</i> .....	85
5.3 Observasjoner .....	86
<i>Å legge merke til og forholde seg til barnas ulike "motstandsstemmer" - sett i medvirkningsperspektiv</i> .....	86
<i>Observasjon 1</i> .....	87
<i>Observasjon 2</i> .....	89
<i>"Motstand ..... ja hva gjør vi med den?"</i> .....	91
<i>Observasjon 3</i> .....	96
<i>Observasjon 4</i> .....	100
<i>Observasjon 5</i> .....	101
<i>Forståelser av "trass"</i> .....	104
<i>Observasjon 6</i> .....	106
<i>"Er" han en motstander?</i> .....	109
<i>Refleksjoner rundt en jente som IKKE viser motstand ( i hvert fall ikke så ofte)</i> .....	110
<i>Observasjon 7</i> .....	112
<i>Observasjon 8</i> .....	116
<i>Observasjon 9</i> .....	119
<i>Observasjon 10</i> .....	120
<b>Kapittel 6 Oppsummering og drøftning .....</b>	<b>121</b>
6.1 De yngstes motstands-uttrykk i påkledning og avkledningssituasjoner.....	122
<i>Hvordan kom de voksnes møter med de yngstes motstand frem i deres praksis i på- og avkledningssituasjoner og fokussamtale - refleksjoner?</i> .....	125
<i>Hvordan kan de voksnes tilnærminger til motstanden sees i relasjon til medvirkning?</i> .....	126
6.2 Drøfting av teoretiske perspektiver.....	128
6.3 Metodologiske vurderinger .....	129
6.4 Validitet i postmoderne forskning.....	130
6.5 Mulige pedagogiske konsekvenser.....	130
6.6 Mulige veier til videre forskning rundt tema .....	132

LITTERATURLISTE .....	134
VEDLEGG .....	143

# KAPITTEL 1 INTRODUKSJON

Jeg vil i dette kapitlet presentere mitt valg av tema og bakgrunnen for dette. Jeg avrunder kapitlet med en aktualisering og presisering av fokus og reiser deretter tre forskningsspørsmål.

## 1.1 Innledning

*Livet i barnehagen er en kontinuerlig strøm av møter mellom mennesker hver eneste dag*”(Aandraa 2005:61). Mine egne erfaringer rundt samspill mellom barn og voksne i ulike situasjoner og settinger har ofte berørt meg sterkt og gitt grobunn for mangeartede refleksjoner og stadige spørsmål. Dette har også i stor grad inspirert meg til å fokusere relasjonelt da jeg skulle velge et tema til min master i barnehagepedagogikk. I denne oppgaven har jeg inntatt et forskerblikk på en arena jeg har hatt gleden av å få rik kjennskap til fra ulike posisjoner og utsiktspunkter. Som voksen entret jeg barnehagen som 17 åring for å ha praksis til min utdanning som pedagogisk barnepleier. Jeg har videre arbeidet som barnepleier, vært student og praktisert noen år som førskolelærer og pedagogisk leder. Jeg er for øvrig også mamma til tre barn som alle har gått i barnehage siden 1- 2 års alder. På 1980-tallet var jeg selv et barn i barnehage. Arbeid på 1-3 års avdelinger og faglig fordypning relatert til aldersgruppen har sammen med masterstudiets ulike kurs underveis og hele vegen trigget mitt engasjement.

## 1.2 Arbeidstittel og valg av tema

Arbeidstittel for denne masteroppgaven var i de første faser av forskningsprosessen titulert som *De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter*. Jeg søkte med dette utvidet innsikt i hva medvirkningsretten kan bety for voksnes posisjoner og relasjoner til barn mellom 1-3 år i barnehagen. Siden medvirkningsretten er relativt nyinnskrevet i barnehageinstitusjonene, er den blitt et aktuelt forskningstema som omfavner og åpner opp for mange forskjellige innfallsvinkler og fortolkninger. Å forankre medvirkningsbegrepet i vitenskaplige termer blir framhevet som en viktig utfordring i barnehagepedagogisk forskning (Alvstad, Johansson, Moser og Søbstad 2009).

I løpet av forskningsprosessen ble det tidlig klart for meg at avgrensning i forhold til arbeidstittel måtte til. Dette fordi den inviterte til stor bredde rundt en sammensatt og

kompleks tematikk. Jeg fant derfor ut at jeg ville spisse fokus og finne en mer presis retning for mine blikk. Mitt valg falt da etter hvert ned på de yngstes motstand som et interessant utgangspunkt.

*Dette betyr at jeg i stedet for å drøfte de voksnes betydning for de yngstes medvirkningsmuligheter "generelt" og i lys av alle samspill og uttryksmåter har avgrenset blikket. Min oppmerksomhet vendes herved mot hva medvirkningsretten kan bety når de yngste barna uttrykker sine intensjoner og synspunkter gjennom motstand.*

Jeg vil nå fortelle litt om min bakgrunn for å bringe nettopp denne tematikken inn i en "medvirkningsdebatt".

### *1.3 Bakgrunn for valg av tema*

Postholm (2010) fremhever at den kvalitative forskeren bør beskrive sine yrkeserfaringer og interesseområder, og se valg av tema og forskningsspørsmål i lys av disse. Jeg vil derfor nå kort fortelle hva som kan ha ledet mine blikk i retning av den tematikken jeg her har valgt å gå inn i som mitt hovedfokus for denne oppgaven.

Mitt valg av barns motstand som en uttryksmåte å drøfte i relasjon til medvirkningsretten kan trolig ikke sees isolert fra mine personlige erfaringer, gjort i barnehagepraksis og utdanning. Her har voksnes møter med de yngste barnas motstand åpenbart seg som en tematikk som har berørt meg sterkt. Som pedagogisk barnepleier og senere førskolelærerstudent la jeg tidlig merke til at barns motstand "gikk igjen" i de hverdagslige situasjonene i barnehagene, deriblant dags - rytmenes mange rutinesituasjoner. Jeg fikk erfare at barn stadig markerte motstand med forskjellige perspektiver, for eksempel i tilknytning til forhold rundt soving, hviling, måltid, påkledning, samling og avskjed/adskillelse o.a.

Jeg fikk etter hvert inntrykk av at barns motstand kunne utgjøre et kvalitativt *spenningsmoment* i samspill mellom voksne og barn, og jeg stilte meg enkelte ganger spørrende til hvordan barns selvopplevelse ble ivaretatt. Jeg begynte å legge merke til at enkelte voksne viste lite åpenhet og toleranse for at barna kunne ha andre og motstridende synspunkt og meninger enn det som gjennom barnehagens regler og rutiner skulle være gjeldende fokus. Motstanden kunne, slik jeg opplevde det, iblant se ut til å bli noe ensidig forstått. Barna som viste motstand kunne bli omtalt som vrang, vriene eller utprøvende. Jeg

registrerte flere episoder hvor jeg så at barns motstand ble møtt med lite følsomhet. Når voksne på denne måten dempet ned eller ”la lokk” på motstanden, fikk dens meningsinnhold liten plass og innflytelse. Relasjonelt samlet jeg erfaringer som pekte i en retning av at de yngstes motstand i blant kunne være utfordrende å forholde seg til, ikke minst på det etiske plan, og jeg stilte meg spørsmålet om barn som uttrykte motstand lett ble oppfattet i negativ valør.

Jeg la merke til at barn kunne bli veldig opprørte i situasjoner hvor deres motstand ble overkjørt eller tatt lite inn som kommuniserende bidrag i samspill. Jeg stilte meg på bakgrunn av slike erfaringer undrende til om dette ble møtt tilstrekkelig profesjonelt og i tråd med de intensjoner og målsettinger barnehagen stiller for sin virksomhet. Refleksjoner rundt slike samspillprosesser virket, slik jeg så det, å være relativt fraværende eller lite satt ord på. Dette til tross for at jeg opplevde tematikken som relativt dagsaktuell.

Jeg fant det derfor viktig å se nærmere på dette når jeg skulle skrive en praksisforankret oppgave i småbarns-pedagogikk - fordypning under mitt siste år på førskolelærerutdanning ved Dronning Mauds Minne. Denne kalte jeg ”*Når små barn sier nei og vil ikke, de voksnes møte med barn i protest* (Thorheim 2001, upublisert) .I denne oppgaven tok jeg utgangspunkt i observasjoner og loggbøker hentet fra stellesituasjoner på badet, påkledning og måltid og reflekterte rundt dette som ”fortellinger fra praksis”. Jeg var opptatt av å få frem de voksnes ansvar for å åpne opp for motstand, for eksempel ved å bringe den inn i dialoger og forhandling på måter som ivaretok en respekt for barna og deres ulike ”stemmer” også når motstand kom til uttrykk. I denne forbindelse fant jeg i Berit Baes bok ”*Det interessante i det alminnelige*” (1996) teoretiske horisonter som for meg, den gang, pekte på nye innganger til å kunne reflektere kritisk rundt de samspill jeg observerte mellom barn og voksne. Relatert til voksnes møter med motstand ble jeg for eksempel opptatt av hvordan de voksnes definisjonsmakt kunne bli praktisert.

Begrepet definisjonsmakt henspeiler til hvordan de voksne i kraft av sine posisjoner som voksne har en makt til å regulere barns uttrykk. Dette kan for eksempel handle om måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres opplevelser, hva de reagerer på og ikke (Bae, 1996). Jeg ble også interessert i voksnes evner til å reflektere over det *dialektiske* i relasjoner. Forenklet sagt handler dette om hvordan både barn og voksne gjensidig skaper forutsetninger for hverandre i samspill (ibid). Jeg fikk gjennom denne studentoppgaven tydeliggjort noe jeg hadde følt på en stund, nemlig at voksnes møter med

barns motstandsuttrykk kan være forskjelligartede og skape ulike relasjonelle rom og muligheter.

*I dag tenker jeg at møter med barns ulike motstandsuttrykk kan speile kryssende og konkurrerende forestillinger og diskurser relatert til barn, deres ulike uttryksmåter og de voksnes ansvar og posisjoner. Medvirkningsrettens verdier og syn på barn utgjør et rammeverk jeg finner det svært spennende og viktig å forfølge den nevnte tematikken videre i. Jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om hvordan motstand uttrykkes og hvordan dette mottas. Samtidig vil jeg også stille meg spørrende til om det kan være behov for mer bevisstgjøring og kritisk refleksjon for å kunne møte barns motstand i tråd med de verdier og syn på barn som Rammeplanen og FNs Barnekonvensjon fremhever.*

## **1.4 Retten til medvirkning som rammeverk og verdigrunnlag**

Jeg vil nå kort gå inn i hvordan medvirkningsretten omtales innenfor barnehagens lov og planverk.

Barns rett til medvirkning er forankret i menneskerettsverdier som har sitt opphav i artikler hentet fra FNs Barnekonvensjon. Barnekonvensjonen ble vedtatt av De forente nasjoner i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk menneskerettslovgivning fra 2003. Medvirkningsretten kom i barnehagesammenheng inn som eget punkt i §3 i Barnehageloven fra 2005, og ble innskrevet i ny Rammeplan fra 1. Januar 2006. Paragrafen har følgende ordlyd

*”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barns synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet.” (KD, 2006: 13)*

Rammeplanen (2006) videre utdyper hva dette skal innebære og bety for barnehagen som pedagogisk virksomhet blant annet på følgende måte:

*”barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal*

*ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder (KD, 2006:13).*

Barns rett til medvirkning omtales i dag i barnehagens formål og samfunnsmandat (KD, 2011), og utgjør med dette en sentral side av de verdigrunnlag barnehagen skal bygge sin virksomhet rundt.

## *1.5 Mine innfallsvinkler til studie av de yngste og deres motstand*

Å fokusere på de yngstes muligheter for medvirkning i barnehagen fremstår aktuelt og relevant. Antall barn under tre år de siste tiårene har økt betraktelig innenfor barnehageinstitusjonene (Winsvold og Gulbrandsen 2009). I 1980 var andelen av barn i barnehagen yngre enn 3 år bare 3,7 %, i 2008 var andelen økt til hele 35,2% (Riksrevisjonen 2008-2009). Tall fra SSB 2011 viser at antallet små barn i barnehagene fortsatt er stigende, særlig gjelder dette ett og toåringer (<http://www.Ssb.no>). Barnehagen er dermed blitt en betydningsfull arena for oppvekst og sosiale relasjoner også for de yngste barna i landet vårt.).

I Barnehagelovens utvidede formålsbestemmelse fra 2010, som også kommer frem i en nyrevidert utgave av Rammeplanen (2011:7) poengteres det at:

*De (barna) skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger*

(min understrekning)

Evalueringsstudier rettet mot implementeringen av medvirkningsretten ute i barnehagene får frem en tendens som tilsier at mange oppfatter de yngste som ”for små” til medvirkning. Dette kan sees med referanse til uttalelsen om alder og modenhet i §3 i Barnehageloven. Den har blitt fortolket i ulike retninger og i blant blitt brukt som argument for å fokusere lite eller ingenting på medvirkning i forhold til de yngste barna (Østrem, 2009). Med presiseringen i revidert Rammeplan blir imidlertid slike forståelser og diskurser utfordret. Medvirkningsretten skal ikke ha noen aldersgrense, men med FNs Barnekonvensjons intensjoner *tilpasses* barns ulike forutsetninger og uttryksmåter (Bae, 2012).

Ødegaard (2010) fremholder at dersom de yngste barna skal få mulighet til å medvirke, må deres ulike uttrykk være *potensielle opptakter til samspill og felles meningsskapning*. Dette forutsetter, påpeker hun, at de voksne legger merke til og skaper rom for barns



forskjelligartede kommunikasjon. Nyhus (2010) henviser til Viruru (2001) som hevder språk i vestlige samfunn lett forbindes kun med det verbale.

Relatert til min tematikk tenker jeg dermed at en i møte med de yngste ikke kun kan være oppmerksom på motstand eksponert i de verbale uttrykk, men må være åpen, sensitiv og fortolkende til *ulike måter* den kan uttrykkes og kommuniseres. Sandvik (2006) løfter frem de yngstes motstand når hun i KD *Temahefte om de minste barna* ”levendegjør” hvordan motstand kan tre frem med ulike ”stemmer” i en hverdag på barnehagers småbarnsavdelinger.

*”Det kan handle om hvordan en livlig barnefot med aller største letthet kan forvandles til en særdeles slapp og umedgjørlig kroppsdel. Barns motstand sitter i dette tilfelle i føttene og forteller noe om hva barna ikke vil ”(ibid :11).” Et ”ikke, ikke” supplert med veivende hender (...) kan bety at man vil ha seg frabedt voksnes innblanding” (ibid:14)*

Sandvik (2006:24) henviser videre til sitt hovedfag (2000) hvor det kommer frem at barn muntert kan ”utfordre the ”etsablistment” (...).”*Barna kunne for eksempel nekte å gjøre det de voksne insiterte på at de måtte gjøre, eller de kunne med viten og vilje gjøre noe de voksne nektet dem” (ibid:24)*. Sandvik understreker med disse eksemplene at voksne må forholde seg aktivt til barns ulike måter å uttrykke seg på, også når motstand kommer frem. For å kunne gjøre dette påpeker hun, som Ødegaard (2010) at en må ha et syn på de yngstes ”stemmer” som meningsbærende, idet de kan romme barnas ulike intensjoner og synspunkter og ulike perspektiver .

## *1.6 Begynnende refleksjoner rundt begrepet motstand*

Begrepet motstand kan romme mye. Jeg vil derfor presisere og gi en liten redegjørelse for hvordan jeg her vil legge innhold til det og forstå det.

Med mitt fokus på motstand som et uttrykk barn kan søke å få medvirkningsmuligheter igjennom, finner jeg det interessant når Halldén (2007:184) setter begrepet i sammenheng med barn som aktører når hun skriver: *”Livet levs under inverkan av diskurser, men dessa är inte entydiga och barnen har också en formåga att bjuda motstånd. Detta ligger i aktörsbegreppet.”*

Det påpekes med dette at barn kan ta opp i seg og handle innenfor diskurser som de blir omfavnet med. Men de har også en mulighet for å motstå eller gjøre forsøk på endring

(Gjervan, Andersen og Bleka 2006). Tagutchi (2004) påpeker at dette ikke kan fri barn fra diskursenes betydningsbærende reguleringer. ”Men det innebærer også en evne til å identifisere, bli oppmerksom på og yte motstand mot dem” (ibid:16). Steinholt og Øksnes (2003:26) omtaler dette på følgende måte:

*”Barn er som alle andre fanget inn i dominerende diskursiv praksis, men det følger ikke naturligvis av dette at barna blir bundet og ikke har noe annet valg enn å tale ut fra en slik diskurs. Det er nok heller slik at barna taler gjennom diskursen, og ved at de gjør det kan de også kunne provosere på spissfindige måter. Det er nemlig slik at alle dominerende og overgripende diskurser om barn og barndom også bærer i seg motstandstemaer(...)Barn utfordrer og reforhandler de diskursene de lever igjennom”.*

Dette sitatet får frem at barn evner å forholde seg aktivt til påvirkning og kan søke innflytelse i egne liv, for eksempel ved å søke medvirkning gjennom motstand

Hva som ”er” motstand tenker jeg i tråd med min postmoderne tilnærming til kunnskap at det ikke eksisterer fellesnevner eller sannheter om. Som en konsekvens av dette vil jeg hele veien i denne oppgaven forsøke å være ydmyk i forhold til å definere barns ulike og skiftende perspektiver.

I likhet med Nilsen (2000) tenker jeg at ”hva” som er motstand ikke er entydig eller gitt, men heller å betrakte som et sosialt definert og kontekststøttet spørsmål.. Dette betyr at hva som ”er” motstand vil være subjektivt ladet, nettopp fordi det vil være betinget av den enkeltes opplevelse og oppfattelse av barns ulike uttrykk. I postmoderne perspektiv kan dette betegnes som konstruksjonistisk fordi begreper ikke er underlagt entydige sannheter, men heller konstrueres sosialt ved hjelp av de begreper og kategorier en har tilgjengelig for å kunne snakke og tenke (Nordin - Hultman 2004). Jeg vil derfor presisere at det jeg her løfter frem som motstand, vil være preget av mine teoretiske fortolkninger.

Ved å lese i ordbøker på internett kan en, slik jeg ser det, få en viss pekepinn om hva motstand kan innebære og romme. Her beskrives *motstand* som å *sette seg imot, prøve å hindre* (<http://dokpro.uio.no>). *Protest* er et begrep som ser ut til å være *beslektet med motstand* da det blir betegnet som *opponerende ytring*. Går jeg nærmere inn på begrepet opposisjon, finner jeg dette omtalt som ”*sterk motstand på grunn av avvikende meninger*” ([www.exin.no/lexin/html](http://www.exin.no/lexin/html)).

Når jeg ut fra beskrivelsene som her kom frem, foretok en sammenligning av begrepene protest/motstand, fant jeg dem i noen grad synonyme. Samtidig ser protest ut til å være motstand forbundet med en viss styrke. Om jeg i stedet hadde valgt begrepet protest som jeg også vurderte, kunne dette trolig bundet meg opp i en fokusering på de tydelige, markerte og kanskje høylytte motstandsuttrykkene, for eksempel barnas skrik, verbale nei - eller tramping i golvet. Benevnelsen *opponerende ytring* kan også forstås som en henspeiling til de verbale uttrykksmåter. I min tidligere oppgave hvor jeg beskrev barns protester, var jeg trolig også mest oppmerksom på denne måten å markere uenighet og ulike syn på.

Etter hvert som jeg har satt meg mer inn i forskning som omtaler barns ulike uttrykksmåter, er jeg imidlertid blitt klar over at protest trolig kan forstås som et mer snevert begrep enn motstand. Slik jeg ser det, fremstår dermed motstand som et begrep som kan favne mer enn protest- fordi det trolig kan fange opp flere uttrykk for å sette seg imot - eller opponere (se avsnitt over). Jeg har derfor valgt å bruke motstand da dette ser ut til å være den samlebetegnelsen jeg finner mest dekkende i forhold til å kunne fange opp de yngstes potensielt ulike "språk" når de velger motstand som sin uttrykksmåte.

I forlengelsen av dette har jeg en vid forståelse av hvordan motstand kan fremmes. Jeg vil henvise til forskningskilder som antyder at motstand både kan uttrykkes på direkte og indirekte måter og slik sett forekomme i ulike nyanser (Sandvik og Johannesen 2008, Bjerke 2001, Nilsen 2000). Dette betyr at jeg vil se motstand som et flertydig uttrykk som kan romme forskjellighet både hva angår form, styrke, synlighet og hørbarhet ( Nilsen 2000). Motstand behøver dermed ikke være bundet opp til barns verbale ytringer, for eksempel barns høylytte argumentasjon eller "nei eller vil ikke", men kan like gjerne handle om hvordan barn også kan opponere ved å ta i bruk uttrykksmåter gjennom kropp, stemme, stillhet, mimikk, humor, lek, ulike bevegelser og/eller en kombinasjon av dette. Hva jeg har funnet av forskning omkring dette vil jeg løfte frem bruddstykker av og komme tilbake til i kapittel 2.

## *1.7 Motstand et underkommunisert tema i barnehageforskning?*

Når jeg her velger å fokusere kun på samspillsettinger hvor barns motstand er en del av situasjons- og relasjonsbildet, støtter jeg meg til flere som etterlyser mer forskning på hva medvirkning kan innebære i praksis, og innenfor barnehagehverdagens mange relasjoner, kontekster og meningssammenhenger (Bae 2005, 2012, Winger, 2007, Kjørholt 2010).

Gjennom et dypdykk i masteravhandlinger, doktorgrader og annen faglitteratur hentet fra norske og nordiske forhold, ser jeg at barns motstand i barnehagen blir nevnt både her og der. Tematikken blir imidlertid, slik jeg oppfatter det, drøftet sporadisk fordi den relativt sjelden er et hovedtema, men i stedet fremkommer som aspekt jeg finner omtalt for eksempel i lys av empiriske undersøkelser med utgangspunkt i andre fokus.

Oppsummert finner jeg derfor relativt få kilder å støtte meg til, som går i dybden på *de yngstes motstand*. Jeg undrer meg derfor på om dette kan utgjøre et noe underkommunisert tema, for eksempel i debatter rundt medvirkningsretten?

Gjennom mine litteratursøk finner jeg en viss oppslutning og argumentasjon blant flere forskere for å i større grad sette motstand og voksnes møter med denne uttrykks- og kommunikasjonsmåten på den kritiske og barnehagepedagogiske dagsorden.

Sandvik og Johannesen (2008) etterspør mer bevissthet rundt hvordan de yngste barnas motstand får ”medvirkningsrom”. De har observasjoner fra barnehagekontekst på småbarnsavdelinger som tilsier at voksne tar lite høyde for barns motstand og hva de kan lære av denne. Det argumenteres i denne forbindelse for at arbeid med de yngste krever kontinuerlig etisk refleksjon.

Seland (2009:81) er også inne på dette når hun henviser til Warning Nielsen (2001) som har funnet at det som betegnes som ”institusjonskompetente” barn, de som posisjonerer seg innenfor institusjonens sosiale logikker og rom, har større muligheter for å medvirke enn de som posisjonerer seg på tvers av eller i opposisjon til dette (min understreking). Andre forskere har i følge Seland (2009) fått frem en liknende tendens. For eksempel Bundgaard (2007) som antyder at det ofte er ”de veltilpassede” som får størst mulighet til dialog og forhandling med de ansatte. Jeg tenker dette kan gi grunn til å stille spørsmål rundt åpenheten for motstand og hvordan slike uttrykksmåter reflekteres.

Akerø (2004), stiller seg også spørrende til hvorfor barns motstand i liten grad blir nevnt når hun i sin masteroppgave intervjuer åtte førskolelærere om yringsfriheten. Akerø etterlyser derfor mer kritisk refleksjon rundt de voksnes samspill med barn i motstand, og opplever selv at det ofte kan mangle bevissthet rundt det å arbeide for at uenighet og ulike syn skal komme frem å bli lyttet til og tatt vare på.

På bakgrunn av dette tenker jeg mitt studie kan utgjøre et bidrag til mer forskningsbasert synliggjøring og refleksjon rundt de yngstes motstand og hvordan den kan komme til uttrykk og forstås i lys av deres medvirkningsrett.

## 1.8 Oppgavens hovedfokus

Jeg vil i denne oppgaven være interessert i å finne ut mer om hvordan motstand kommer til uttrykk hos de yngste, og jeg søker utvidet kjennskap til hvordan motstand kan komme til syne, *med ulike nyanser og "språk"*.

Jeg tar her utgangspunkt i motstand som et fenomen og uttrykk som ikke alltid kanaliseres i klartekst gjennom ord eller verbalt talespråk. Språk er mer enn ord. Relatert til de yngste ser jeg dette som særlig aktuelt da forskning viser at deres kommunikasjon er sammensatt og mangfoldig. Jeg er videre opptatt av hvordan motstand (av ulik fremtoning) blir gjort gyldig (Schibbye 2009, Bae 1997, 2004, 2009) og *anerkjent i møte med barnas voksne samspills – partnere innenfor barnehagekontekst*. Jeg tenker hvordan motstand kan bli sett og reflektert, vil være et spørsmål om hvordan den blir fortolket og gitt mening.. Hvordan forskjelligartet motstand blir tatt inn i samspill, ser jeg som et viktig og sentralt moment å kaste mer lys over når jeg i denne oppgaven støtter meg til de som fortolker medvirkningsretten i et relasjonelt perspektiv. med utgangspunkt i temaet jeg her utforsker.

*"Den teoretiske utgangsposition må skitseres og erkendes i ethvert stykke forskning"* (Dyblie Nilsen 2000: Willis 1986) I mitt teorikapittel vil jeg beskrive de vitenskapelige forankringer jeg har valgt for mine analytiske vurderinger og fortolkninger av barns motstand og de voksnes tilnærminger til disse uttrykks - og kommunikasjonsmåtene. Disse vil samlet sett ta utgangspunkt i postmoderne forståelsesrammer, og jeg har valgt *en sammensatt og dermed eklektisk tilnærming til tematikken* .

Dette betyr at jeg har hentet inspirasjon fra ulike vitenskapelige "hold" og perspektiver, deriblant tidligere forskningsarbeider som har fått frem aspekter på barns motstand i barnehage, forskning på medvirkningsretten og de yngste barna. Mine utgangspunkt for kritisk refleksjon blir utsnitt fra *dialektisk relasjonstenkning* hvor begrepet *anerkjennelse* står sentralt (Schibbye 2009, Bae 2004). Videre trekker jeg frem moment fra *diskursanalytisk tankegods*. Her ser jeg det som relevant å bringe inn forståelser for hvordan diskurser, uavhengig av formelle og andre "gode" intensjoner mer eller mindre ubevisst, har makt på

hvordan de yngste barnas motstand møtes og medvirkning i slike situasjoner kan forstås og praktiseres. Teori og praksis har sitt utspring i bakenforliggende oppfatninger vi ofte ikke har en klar bevissthet om” (Schibbye 1997). Diskurser skaper rammer for hva som blir sagt, tenkt og gjort i hvert enkeltstående relasjonelt møte. Jeg er med andre ord ”grepet” av både relasjonelle og lingvistiske vendinger innenfor vitenskapstenkning og barnehagepedagogisk forskning (Vassenden 2011, Nordin Hultman 2007).

## *1.9 Oppsummering av tema og mine forskningsspørsmål*

Jeg vil i denne oppgaven være opptatt av å finne ut mer om de yngstes kommunikasjon og uttryksmåter når det jeg her vil fortolke som motstand eksponeres i samspill med voksne. Rammen for å belyse dette vil være barns medvirkningsrett.

Dette har resultert i at jeg har valgt å gå inn i følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan de yngste barnas motstand komme til uttrykk i barnehagen, avgrenset til på- og avkledningskontekster?
- 2) Hvordan kan voksnes møter med barnas motstands komme til syne i praksis og reflekteres av barnehagepersonell?
- 3) Hvordan kan dette forstås i lys av barns medvirkningsrett?

## *1.10 Oppgavens oppbygning*

Jeg har nå i kapittel 1 presentert mitt tema og valg av innfallsvinkel og fokus for å studere dette.

I kapittel 2 vil jeg vise til tidligere forskning relatert til barns motstand

I kapittel 3 vil jeg gå inn på ulike diskurser og teoretiske redskap

I kapittel 4 Forskningstilnærming (inkludert beskrivelser av opphold i mine to felt )

I Kapittel 5 Analyse og bearbeiding av empirisk materiale

I kapittel 6 Oppsummering og drøfting

## *Kapittel 2. Tidligere forskning relatert til barns motstand i barnehage*

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av ulike kilder og referanser som hver især har gitt meg spor og innganger til det temaet jeg her er opptatt av.

Som tidligere nevnt, finner jeg de yngste barnas motstand relativt lite fokusert i tidligere barnehageforskning. Etter hvert som jeg har lett videre og sondert terrenget, har det likevel fremkommet aktuelle kilder og referanser jeg finner det spennende å trekke inn med utgangspunkt i mine interesseområder.

Med ulike vitenskapelige posisjoner og tematilnærminger finner jeg for eksempel barns motstand kommentert og mer eller mindre drøftet i relasjon til barnehagens hverdagsliv og de voksnes maktbruk, rutiner og reguleringer (Nyhus 2010, Eide 2008, Sandvik og Johannsen 2008, Pedersen 2006, Nordin-Hultman 2004, Johansson 2003, Brandtzæg 2001). Jeg finner også barns motstand beskrevet når Sandvik (2000), Hildershavn (1999) og Øksnes (2010) og Bae (2012) har forsket på henholdsvis barns munterhet, humorskaping og lekenhet. Rossholt (2009, 2010) er blant de som har forsket spesifikt på 1-2 åringers gråt i barnehagen, og beskriver hvordan den ofte blir definert av voksne som en vilje eller motstand mot noe (Rossholt 2009:107). Rossholt er opptatt av hvordan gråt blir omtalt og fulgt opp av barnas omsorgspersoner innenfor en barnehagekontekst. Jeg ser dette som interessant og aktuelt med henvisning til hva jeg selv er opptatt av.

Gillund (2006) som har skrevet masteroppgave om de yngste barnas medvirkning, kommer også inn på episoder med utspring i sine empiriske undersøkelser som problematiserer voksnes evne til å se og komme barns motstand i møte. Winje (2010) viser også interesse for dette når hun er opptatt av hvordan ulike språk og kommunikasjonsformer blir sett og lagt merke til og får sette spor på en småbarnsavdeling.

Andre inspirerende prosjekter for meg er Nilsens (2000) doktorgradsavhandling ”*Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*”, samt Bjerkes (2001) hovedfagsrapport om ”*Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger*”. Disse referansene vier barns motstandsuttrykk plass og oppmerksomhet i sitt analytiske og teoretiske materiale og berører mitt eget prosjekt på flere punkt. De drøfter også barns motstand i lys av barns

posisjoner som aktører og subjekter. Det kommer videre frem perspektiver på hvordan voksne på ulike vis lar seg berøre og bevege av motstanden.

Hos begge forskerne er det imidlertid *de eldste barna fra 3- 6 år* som står i sentrum for oppmerksomheten, og prosjektene *ble skrevet før medvirkningsretten ble forankret som en sentral del av den norske barnehagens verdigrunnlag.*

## 2.1 Motstand som meningsbærende uttrykk

Forskningen jeg har funnet frem til betoner hvordan barns motstand kan rette seg mot høyst ulike situasjoner, hendelser eller relasjoner i barnehagen. Felles for dem er gjerne at barn søker endring eller alternativer til de livsbetingelser (diskurser) de til ulike tider står i og mer eller mindre er underlagt. Motstand kan slik handle om å utfordre og reforhandle diskurser, for eksempel de voksnes samværsdiskurser eller kontroll gjennom forskjellige former for regler, disiplinering, rutiner, krav, forventninger eller fokus.

Nilsen (2000:444) fremholder med henvisning til sin feltundersøkelse på 3-6 års avdelinger hvordan motstand er meningsskapende for barn gjennom at:

*”Motstand kan ha som konsekvens at barn erobrer noen frirom, at de fremskaffer alternative erfaringer og opplevelser som er i tråd med deres kulturelle praksis, verdier og prioriteringer”.*

## 2.2 Hvordan kan barns motstand komme til uttrykk i barnehagen?

Jeg vil nå gi et lite innblikk i hvordan jeg har funnet barns motstandsuttrykk dokumentert og fortolket i tidligere forskning. Her kan jeg kun ta med noen hovedmomenter av hva jeg har funnet.

Jeg tenker i tråd med mine postmoderne forståelseshorisonter at barn og deres ulike motstandsuttrykk ikke kan bindes opp til alderspesifikke væremåter, men heller vil fortone seg forskjellig avhengig av ulike personer, situasjoner og kontekster. Jeg anser derfor at forskning som er hentet fra de eldste barnas hverdagsliv også kan ha relevans når jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om motstand som fenomen og uttrykksmåte hos yngre barn. Jeg har derfor valgt å inkludere noe forskning utført på 3-6 års - avdelinger. Denne går som tidligere nevnt mer i



dybden på hvordan motstand kan gjenfinnes og studeres innenfor barnehagens komplekse hverdags- og relasjonsliv enn hva jeg har funnet relatert til de yngste.

Både Nilsen (2000) og Bjerke (2001) har gitt eksempler som får frem hvordan barns motstand kan fremkomme mer eller mindre tydelig, og derav kan sies å være en mangfoldig og mangetydig uttrykks- og kommunikasjonsform. Jeg vil nå forsøke å gi et innsyn i dette gjennom overskriftene direkte og indirekte motstand. Dette betyr ikke at jeg ser dette som absolutte kategorier, men som tendenser og eksempler på uttrykksmåter som jeg også ser kan flyte over i hverandre og opptre i kombinasjon.

### Direkte motstand

Nilsen (2000) beskriver direkte motstand som tydelige uttrykk for opposisjon. Dette kommer i hennes materiale (fra 3-6 års avdelinger) særlig frem når barn formulerer seg verbalt. Verbal motstand kan komme til uttrykk gjennom at barn kommer med motargumenter eller stiller utfordrende eller kritiske spørsmål og innvendinger til regler, reguleringer, rutiner, forventninger og krav de voksne fremmer ovenfor barna (ibid)

Bjerke (2001) beskriver hvordan flere av barna på en 3-6 års avdelingen verbalt ”*står på*” og forsøker å få frem at de er uenige med de voksne gjennom å fortelle om sin uenighet og/eller at de har andre synspunkter og perspektiver.

Grøver Aukrust (1993) har skrevet en doktorgradsavhandling om toåringers samtaledeltakelse på stellerrommet. Her framgår det hvordan de yngre barna *aktivt tar i bruk språklige ytringer*, for eksempel for å samtykke, *avslå* eller forhandle rundt sine interesser og det som skjedde på stellerrommet, den rutinesituasjonen hun gjorde videoobservasjoner fra.

Andre har også påpekt hvordan de yngste barna gjennom verbale utsagn som *Nei* og *vil ikke* kan forsøke å få frem at de for eksempel ikke vil spise eller kle på seg eller gå ut i vinterkulden (Johansson 2003). Sandvik (2000) fant i sitt forskningsmateriale at 1-3 åringers verbale ”vil ikke” rett som det var kunne lydsettes i utbruddsform. Når barn valgte ”*å rope ut*”, ble dette et tydelig og markert uttrykk.

Gillunds (2006) og Pedersens (2006) observasjoner fra småbarnsavdeling får frem at barna gjerne kombinerer sine korte eller litt lengre verbale motstandsyttringer med ulike typer *kroppslige bevegelser, gester og lyd*. Gillund (2006) viser for eksempel hvordan barn kroppslig *vrir seg vekk eller forsøker å holde igjen noe* den voksne ønsker å fjerne fra barnets

hånd. Når barnet ikke vil ha cherroxxer på fordi det ønsker støvler, kastes disse av gårde. Dette skjer i kombinasjon med blikk, ansiktsuttrykk, risting på hodet og/eller noen ganger høyløst gråt (ibid). Gråt er et synlig uttrykk, samtidig viser Rossholt (2010) som har forsket på 1-2 åringers gråt i barnehagen, at gråt kan ha ulike toneleier, lyder og rytmer.

### Indirekte motstand

Indirekte motstand blir av Nilsen (2000) beskrevet som motstand med et mer utydelig preg enn det som blir omtalt som direkte motstand. Disse formene for motstand formuleres gjerne ikke eksplisitt, men refererer til handlinger som uttrykker brudd på og opposisjon til voksendefinerte krav, forventninger og kontroll. Samtidig kan denne motstanden også ”pakkes inn” og bli det Nilsen (ibid) betegner som ”en sofistisert motstandsstrategi” ved at dens uttrykksform er tilpasset til det etablerte og akseptable. Slik kan barn vise både dimensjoner av motstand og tilpasning på en og samme tid. Dette kan for eksempel være at barn utfører pålagt tegneaktivitet men viser motstand gjennom å lage illegale tegnemotiv, for eksempel av Turtles – en forbudt (kommersiell) lekefigur i barnehagen der Nilsen utførte feltarbeid (ibid)

Eide (2008:60) som har utført et feltarbeid rettet mot barn i alderen 18-26 måneder, påpeker at hun observerte lite åpenbar motstand i form av sterke protester som ”*språklige utsagn, gråt og raseri*”. I de tilfellene motstand fremkommer i hennes observasjoner, fortøner den seg på mer indirekte eller lavmælte måter. For eksempel viser Eide hvordan et barn gjemmer seg på badet og oppholder seg stille der til ryddingen er over. I sitt møte med barnet påpeker hun at det kunne se ut til at han visste om regelen om å rydde, men bevisst valgte å ikke følge den.

Nilsen (2000) viser også hvordan barn kan ta i bruk det hun betegner som romlige elementer i sin motstand ved å finne frem til steder som ligger utenfor de voksnes blikk eller kontroll eller å oppholde seg på utilgjengelige steder hvor de voksne vanskelig kan få tak i dem.

Nilsen(2000) beskriver at å la være å svare på og tilsynelatende ignorere de voksnes oppfordringer, kan uttrykke en form for talende og opposisjonell taushet. Dette kan foregå åpent for de voksnes blikk.

Winje (2010) beskriver i sin masteroppgave en observasjon hvor et barn på småbarnsavdeling viser det hun fortolker som stille motstand. Dette kommer til uttrykk ved at barnet forsiktig, lydløst og kroppslig *vrir seg* når det løftes opp og vekk fra søppelbilen det er opptatt av å titte på i vinduet. Barnet *snur seg* videre for å komme i en annen posisjon enn de voksne setter det

i når barnet videre blir plassert i bøylestol.

Eide (ibid) henviser til Markström og Halldén (2008) som har forsket på ulike strategier barnehagebarn kan velge for å mestre de voksnes reguleringer til fordel for egen autonomi. De fant ut at barn kan bruke motstandsstrategier som å *være stille, ikke høre og unngå*.

Bradtzæg (2001) har spurt noen eldre barn, mellom 3 og 5.5 år, hva de gjorde for å få det som de ville når de voksne bestemte "feil". Her kommer det frem at forsvinning, flukt, kløkt og skremsel utgjør hva barn bevisst kan se på som sine motstands- potensialer i møte med de voksnes overmakt. Dette i motsetning til å gå inn i en åpen kamp eller konfrontasjon.

Pedersen (2006) beskriver i et eksempel hvordan motstand kan tre frem når barn hun har observert på småbarnsavdeling under leggetid, reiser seg opp i sengene, ser på hverandre og ler i stedet for å gjøre det de skal, nemlig å hvile eller ta en formiddagslur.

Nilsen (2000) fremholder hvordan barn kan mobilisere motstand sammen og på den måten være *kollektive* i sin opposisjon. Dette kan foregå både høgmælt og direkte, men gjerne også i det mer skjulte og indirekte, for eksempel ved å smugle inn illegale leker til barnehageavdelingen. Hun spør seg om barns kollektive uro og manglende interesse i blant kan fortolkes som motstand og handle om at barn for eksempel finner en situasjon lite meningsfull eller kjedelig, for eksempel en samlingsstund eller ventesituasjon. Slik kan barna finne styrke gjennom å stå sammen i motstanden og danne det Nilsen (ibid) betegner som "vi-felleskap". Dette kan handle om hvordan barn gjennom blick og ulik kontakt og lek kan signalisere at "vi" er på lag og vi "har" og kanskje mener noe sammen. Lekfulle handlinger og gjensidig utveksling av ansiktsuttrykk og hemmelighetsfulle blick eller ulike bevegelser kan være elementer som synliggjøres i slike fellesskap. Noen ganger kan fellesskapene representere avbrudd og på den måten en form for motstand, for eksempel ved å gå på tvers av de voksnes effektivitetskrav (ibid). Nyhus (2010) har skrevet om hvordan barn på en småbarnsavdeling finner det hun betegner som *fluktlinjer* vekk fra ventesituasjoner. Gjennom dette viser barna en type motmakt eller motstand mot de voksnes uttalte forventninger om at de skal sitte stille og rolig. Dette kan skje gjennom at de omskaper situasjonene til noe som for dem fortøner seg som mer meningsfullt, for eksempel lek og ulik kroppslig aktivitet eller bevegelse.

Sandvik (2000) som har forsket på de yngste barnas munterhetsuttrykk, løfter frem det hun betegner som *anti-offisiell munterhet*. Her "inntar" barna et motsetningsforhold til det

offisielle maktapparatet eller autoritetene (ibid:115). Slik kan situasjonene omformes til en ikke-offisiell verden med paralleller til det Bakhtins (1991) beskriver som ”karnevalstemning i middelalderen”. Karnevalet åpnet for kjærkommende avbrudd fra ”lover” i hverdagslivet. Den anti- offisielle munterheten kommer slik sett til uttrykk som en type fryd over å protestere eller utfordre maktapparatet. I barnehagen kan dette for eksempel se ut til å fremkomme som ”muntre skyts” mot de voksnes vilje eller dagsorden (Sandvik 2000:54). Et viktig element i karnevalet er opp - ned vendingen av den hierarkiske ordningen (Hildershavn 2005). Dette kommer til uttrykk for eksempel ved at barna kommenterer og/eller handler imot det offisielle på en utfordrende eller ertende måte, gjerne ledsaget av smil og latter. Kommentarene er gjerne ikke saklig opposisjon, men pakket inn i humoristiske vendinger. Sandvik betegner det som ”*opprør med muntre undertoner*” (Sandvik 2000:54). Hildershavn (2005) beskriver hvordan barn kan le og spøke til tross for regler, grenser og alvor som omgir dem. De kan med dette skape fellesskap og motmakt mot de reglene og barrierene de møter i den voksne verdenen.

Bjerke (2001) har beskrevet hvordan motstand kan komme til uttrykk under påkledning på 3-6 års-avdeling ved at barna inviterer de voksne inn i lekne og humoristiske appeller og/eller spøkefulle dialoger. En observasjon som illustrerer dette, er en påkledningssituasjon hvor det foreligger en diskusjon mellom en voksen og ei jente på 3.5 år (Bjerke 2002:101, men jeg har forkortet den).

*”Du klarer å krype ned i ullbuksa selv du”, sier den voksne. Barnet svarer ”jeg vil ikke”. Den voksne gir seg ikke, men sier bestemt ”jo, den vil du klare. Det har du gjort så mange ganger før”. Dette medfører at barnet lukker øynene og sier med forklarende stemme ”jeg sover”. Den voksne klapper barnet på ryggen og sier etter hvert: ”God morgen”.*

Andre eksempler som illustrerer lekende og humoristiske trekk ved motstanden er når gutten som ikke vil ha på sokkene sier ”*vet du, jeg klarer ikke det i verdensrommet*” (ibid:102) eller når motstand mot fleecebuksen blir artikulert som ”*fliser i fleecebuksa*” (ibid:105). Bjerke fortolker dette som at barn gjennom en slik motstandsstrategi prøver å sette barnehagens regler og ordninger litt ut av spill. Barnet prøver å få de voksne med på noen andre regler. Sett ut fra dette hevder Bjerke at humor og lekenheten med sine overraskelsesmoment kan være kommunikative bidrag barn iblant tar i bruk som et møte med den voksnes ”overmakt”. Ofte kommer det i hennes observasjonsmateriale fram når andre verbale uttrykk blir avvist eller satt på vent.

Dyblie Nilsen (2000:267) er også inne på dette i henhold til de større barna i barnehagen, og kommenterer hvordan hun finner at motstand også kan ta form som både parodi, satire, karikatur og humor. Bae (2012) henviser til Loizous (2005) som beskriver hvordan barn under to år evner å ta i bruk humor på opposisjonelle ”plan” som en type redskap for *empowerment*. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom at barna lager morsomme gester eller bevegelser, ansiktsgrimaser, uttaler ord feil, eller bruker materiale og utstyr på uventede måter. Gjennom barns lekne motstand kan de gå inn i en type alternativ realitet ved at de ikke nødvendigvis med en gang ”går for” systemets forventninger. Bae (2012) skriver med henvisning til Smith (2005) at barns lekne motstand kan oppfattes som en måte barn praktiserer sitt mot og sin handlingskraft på. Øksnes og Brønstad (2011) påpeker hvordan barns lekne motstand kanskje sees på som barns flukt fra ansvar og begrensninger i noen øyeblikk, for og i stedet ha det litt moro.

Relatert til barns lekne motstand ser Sandvik (2000:95) i sitt forskningsmateriale at verbaluttrykket ”nei” også brukes av barn i ordlek med voksne som en type munter måte å fremme sin uenighet eller motstand på. I sin undersøkelse registrerte hun at det forekom en slags ordspill eller en ”ja – nei - lek” der barna hadde stor glede av å svare nei. Noen ganger kom verbaluttrykket som et svar på noe de voksne spurte om, andre ganger var det en kommentar til det barnet holdt på med eller skulle gjøre. Det som var spesielt med nei som munterhetsuttrykk var leken eller ordspillet som viste seg. Dette forutsatte voksne som fulgte opp barnets uttrykk ved at barnet sa nei og den voksne jo gjentatte ganger. Barnet varierte sin stemmebruk med innslag av både lyse og dype tonefall, noe den voksne svarte på. Slik ble det en form for kommunikasjon med turtaking. Sandvik beskriver samspillet mellom Petter (24mnd) og en voksen slik :

*”I første fase av sekvensen handlet det om et saklig forhandlingsspill fra Petters side. I siste fase kom munterheten tydelig til uttrykk(...)de vekslet på å ta tur, og de uttrykte begge en vellyst i situasjonen som ikke var til å ta feil av. Dette var morsomt!” (Sandvik, 2000:95).*

### **2.3 Tidligere forskning relatert til voksnes møter med motstand.**

Jeg vil nå referere til tidligere forskning (inkludert masteroppgaver) jeg har funnet frem til som omtaler eller drøfter voksnes relasjonelle møter med barns motstand i barnehagens hverdager og relasjonsliv. Samlet sett antyder mine kilder (Winje 2010, Sandvik og

Johannesen 2008, Nordin Hultman, 2007, Hognestad 2007, Gillund 2006, Johansson 2003, Brandtzæg, 2002, Dyblie Nilsen 2000, Bjerke 2000, Sandvik 1997, 2000) at voksnes møter og fortolkninger av barns motstand er svært varierende. Dette tenker jeg kan skape ulike forutsetninger og muligheter for barn til å kunne medvirke og kjenne at egne motstandsopplevelser og perspektiver får ”kommunikasjons - rom” på måter som ivaretar dem som subjekter og aktører.

Johansson (2003) refererer med utgangspunkt i sitt feltstudie til hvordan voksne forholder seg til små barns motstand med ulike toleranseskler og innstillinger. Johansson (ibid) fremholder hvordan ulike former for motstand kan gjøre at de voksne kommer i dilemmaer rundt hva de skal gjøre. Dette kommer også Akerø (2004) inn på når hun påpeker at det gjennom samtaler (intervju) med barnehagepersonalet kommer frem at motstand kan være et uttrykk mange kan oppfatte som vanskelig og utfordrende å forholde seg til.

Jeg vil nå løfte frem tendenser som peker i ulike retninger hva angår åpenheten og mottakeligheten for motstand.

Aller først viser jeg til forskning som antyder at motstand ikke alltid blir sett og tatt på alvor. Deretter vil jeg vise til eksempler fra forskning som også finner at motstand kan bli møtt og respektert.

## *2.4 Motstand som en marginalisert uttrykksmåte?*

Johansson (2003) fremholder på bakgrunn av sitt feltstudie at det ser ut for å være lite rom for motstand i miljøer hvor de voksne viser seg kontrollerende og bestemte og er mest opptatt av at barna skal følge deres instruksjoner. Dersom de voksne har et selvfølgelig forhold til sin definisjonsmakt, kan motstand fra barna lett gjøre at de voksne blir irriterte eller oppgitte, påpeker hun.

*”Da barnen opponerer sig eller bryter mot reglerna använder de vuxna ibland strategier som hot og tvång för att drive igjennom sine avsikter” (ibid:73).*

Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved at den voksne truer med konsekvenser som at barnet ikke får is dersom det ikke vil drikke opp melken sin først, eller at barna løftes ut av aktiviteter hvor de ikke forholder seg til det som blir sagt (ibid:72,74). Samtaler med barnet og forklaringer synes i slike situasjoner ofte lite fremtredende.

Andre observasjoner fra barnehagefeltet antyder også hvordan 1-3 år gamle barns motstand lett kan bli både oversett eller ignorert eller mindre velvillig fortolket av voksne som er sammen med dem i barnehagen (Eide, Os m.fl. 2012, Sandvik og Johannesen 2008, Hognestad 2007, Gillund 2006, Johansson 2003). Hognestad (2007) kommer inn på møte med motstand når hun drøfter 1 åringens muligheter for medvirkning i barnehagen. Hun viser til et eksempel hvor en 1 år gammel gutts gråtende protest ikke ser ut til å bli tillagt noen vekt. Den voksne overser den og hverken kommenterer eller gir betydning til barnets reaksjon. Hognestad (ibid) stiller seg spørrende til hvorvidt barnets tildels manglende verbale talespråk virker inn på utfallet av situasjonen. Hadde den voksne forholdt seg annerledes til motstanden om gutten hadde argumentert for den verbalt? Blir de yngste barna som intensjonelle og meningsbærende subjekt lett undervurdert fordi de ikke i samme grad som eldre barn og voksne bruker det verbale talespråket for å fremme sine interesser?

Johannesen og Sandvik (2008) henviser til en samlingsstund med seks barn under tre år hvor temaet er høst. Flere av barna gir her uttrykk for motvilje og protest. Denne kommer til syne gjennom at barna sitter urolig i tripp trapp stoler med bøyer. Barna vrir seg fra side til side, veiver med armer og bein. To barn banker muntert i bordet med turveksling, de ler. Som jeg har nevnt ovenfor, kan dette fortolkes som en form for anti-offisiell munterhet, men det kan også oppfattes som at barna har mer glede av hverandre enn samlingen. De urolige barnas oppførsel blir imidlertid fra den voksnes side i dette tilfelle fortolket og verbalisert som forstyrrende bråk. Barna blir omplassert og får beskjed om å sitte pent å høre på. Fennefoss og Jansen (2012) som har drøftet barns medvirkning i læringsaktiviteter, viser til et eksempel hvor en jente på to år blir bedt om å være rolig og siden blir løftet ut av samlingen og dermed fjernet fra fellesskapet når hun med sin kropp markerer motstand. Dette kan trolig og fortolkes som en samlingsstund som ikke engasjerer henne.

Johannesen og Sandvik (2008) drøfter hvordan situasjoner som beskrevet ovenfor kan problematiseres i et medvirkningsperspektiv. Det kan se ut for at de voksne ikke makter å ta barns perspektiv på det som skjer, og ikke stiller spørsmål rundt hvordan egen væremåte og posisjon i møte med barna kan ha sammenheng med deres motstand og protester. Motstanden blir slik sett mer som barnas problem enn de voksnes. Dette er en tendens som ser ut til å kunne gjenfinnes også hos andre.

Bjerke (2000) har skrevet om hvordan barns motstand kunne utløse det hun betegner som ”forhør” fra de voksne og en tilbøyelighet til ”kamp” mellom barn og voksne som ikke

nødvendigvis ivaretok barn som subjekter med refleksive og meningsskapende evner. Det kunne se ut for at barna i slike situasjoner uttrykte seg med en viss risiko for avvisning og negative definerings. Bjerke etterlyser i denne sammenheng mer undring i forhandlingsdialoger og samspill da hun mener dette kunne gi barna mer rom til å gå inn i sine opplevelser og reflektere rundt disse sammen med de voksne. Bjerke påpeker videre at voksne riktignok stadig aksepterte og tilpasset seg barns synspunkt, men dette var i blant mer et resultat av ovenifra styrte, ”oppdragerske” vurderinger som ikke nødvendigvis lot barnas stemmer være med *i prosessen rundt dette* utfallet. Dette er ikke nødvendigvis forenlig med å gi barn tillit til egne ”stemmer” fremholder Bjerke.

Dette er, slik jeg forstår det, forenlig med funn som åpenbarer ”trange mønstre” i møte med barns uttrykk (Bae, 2004). Bae påpeker at i slike samspills - prosesser vises det gjerne lite aksept for at barn kan oppleve og ha forskjellige meninger fra de voksne. Barns perspektiver blir lett ”utvannet” eller ”nullet ut”, for eksempel ved og ikke få rom i dialogene eller bli oversett eller nedvurdert.

Motstand oppfattet som barns individuelle problem er en tendens som også omtales av andre, deriblant Nordin Hultman (2004:111). Hun påpeker:

*”Vi oppfatter ikke barns motstand som rett og slett motstand, vi individualiserer motstanden og forstår den som et problem hos barna som individer”*. Dette kan fremkomme som at de voksne definerer eller setter merkelapper på barnas uttrykk, fremfor å gå mer inn i hvilken mening de har for barnet.

Rossholt (2010) er også inne på denne tematikken når hun i lys av egne feltstudier drøfter barnehagepersonalets møter med gråt hos 1-2 år gamle barn. Her kommer det frem at gråt ofte kan kategoriseres som trassgråt av personalet, dette oppfattes som en annen form for gråt enn av-og-på-gråt eller trøtt gråt. Rossholt (2010) fremholder hvordan hun oppfatter at det ligger mye makt i å definere barn på denne måten . Hun påpeker videre at når barn har det personalet betegner som ”trassgråt”, uttrykker noen i personalet at det er viktig å holde på sitt. Å holde på sitt kan i følge Rossholt leses som at man ikke tar den andre inn, men holder en mental og fysisk avstand i det man prøver og ikke la seg rive med følelsesmessig. Hun fremholder videre at det ”å holde på sitt” igangsetter en maktkamp mellom barnet og personalet som legitimeres med et ønske om å lære barnet reglene i barnehagen. *”Han skrur på gråten hvis han ikke får det som han vil hele veien... han er vant til å få det som han vil...hvis ikke gråter jeg...Det blir noe vi må jobbe med her...”* (ibid 2010:107). Rossholt drøfter videre hvordan



det ser ut for at barn som ofte viser motstand på en måte som de voksne beskriver som ”...*sipper og sier nei...*” (ibid:108) kan bli møtt gjennom slike kategoriseringer. Disse kategoriseringene kan sette barn i båser ved at de blir oppfattet som motsatser til de veltilpassede og blide og fungerende barna.

Gillund (2006:29) påpeker med henvisning til Alderson (2005) hvordan motstand, for eksempel uttrykt som at barn vil bestemme selv og nekter å gjøre det de voksne sier, kan bli betegnet som ren trass. Markström (2005) fremhever også hvordan barn som handler utenfor oppsatte normer og regler lett kan bli betraktet som ”besværliga”, problematiske, mindre tilpasningsdyktige. Bjerke (2001) fremholder hvordan hun har opplevd barn som i mindre grad tilpasser seg som barn som lett blir beskrevet som barn med adferdsproblemer eller manglende impuls kontroll. Bae (2012) påpeker at tendensen til å kategorisere eller sette negative merkelapper på de yngste barnas uttrykk er en tendens som også kan gjenfinnes i internasjonal forskning. Bae argumenterer for at dette er en praksis som må utfordres da den lett kan undergrave barnas rett til å bli respektert, få delta og bli lyttet til, ut fra sine ulike premisser og perspektiver.

## 2.5 Åpenhet og mottakelighet for motstand?

Forskningen relatert til de voksnes relasjonelle møter med barns motstand er imidlertid ikke entydige. Johansson (2003) som har gjort feltstudier ved småbarns avdelinger i Sverige skriver at majoriteten av voksne viser stor respekt for barna som meningsskapende personer . Jeg tenker dette kanskje kan sees i sammenheng med den styrkede posisjonen barn og deres ”stemmer” har fått i samfunnet i tråd med strømningene som blant annet kommer til uttrykk i paradigmeskiftet og FNs proklamering av barns rettigheter uttrykt i Barnekonvensjonen.

Flere har kommet inn på hvordan dialogisk oppdragelse og forhandlingskulturer i dag preger samspill i den hjemlige og familiære kontekst. Her er barn - voksen relasjonen gjerne preget av demokratiske og humanistiske ideer. Løhre Nielsen (2003:86) påpeker hvordan dette kommer til syne for eksempel som at:

*”...foreldre (...) som anerkjenner barnets individuelle egenart vil påvirke barnet gjennom et sosialt og kulturelt innhold de eksponerer barna for, men samtidig vil de gi barna muligheter til å gjøre egne erfaringer, gi dem gradvis mer medbestemmelse og la dem ta ansvar for egne handlinger. Samspillet mellom barn og voksne er preget av interaksjon i den forstand at*

*begge parter påvirker og lar seg påvirke(....) barna blir gjerne oppfordret til å uttrykke egne meninger, og mange barn øves opp i kritisk holdning og evnen til å diskutere og forhandle”.*

Det kan slik sett se ut for at barn også kan bli møtt med oppmuntring for sine meningers mot, og også det å lære seg å ikke nødvendigvis ”gå med strømmen” ser ut til å være vektlagt av mange . Resultater av dette er at mange barn forventer at deres ”stemmer” skal bli lyttet til og at de får delta som forhandlingspartnere, også om de ikke er spurt (ibid).

Når medvirkningsretten nå blir profilert som en overordnet verdi i barnehagen, kan det kanskje tyde på at slike verdier også har nådd den institusjonelle arena og barnehagekonteksten i møtet med 1-3 år gamle barn.

Johansson (2003) gir eksempler på at spor av slike verdier kommer til syne når hun gjennom sine observasjoner på småbarnsavdelinger har sett at voksne resonnerer *med* barna i stedet for *over* hodet deres og åpner opp for forhandlinger rundt ulike syn. Voksne forsøker med dette å sette seg inn i barns opplevelser og går inn i dialoger med dem.

Johansson (2003) viser i sin undersøkelse hvordan voksne kan ha en lydhørhet for barnas motstand og at mange lar seg bevege av og i noen grad tilpasser seg barnet ved å åpne opp for mer fleksible alternativer enn det den gitte sosiale orden tar utgangspunkt i. For eksempel kan det være rom for at barnet slipper å kle på seg selv en dag det ikke har lyst og viser andre preferanser (trøtte, vil prate og sitte på fanget). Hun beskriver hvordan et barn som ikke vil sove på soverommet med de andre barna får lov å sove på sofaen på avdelingen, mer i nærheten av de voksne som synes å være barnets preferanse. Kompromisser med barna i samspill er vanlig ved uenighet, de voksne forsøker å oppnå en overenskomst med barnet gjennom å inngå avtaler med barnet, åpne opp for deres fokus samtidig som de deler sine, for eksempel uttrykt gjennom forklaringer og begrunnelser (Johansson 2003).

Også Nilsen (2000) og Sandvik (1997) og Bae (2012) har eksempler på hvordan voksne kan la seg bevege av barns motstand og slippe den til på måter som respekterer den som et meningsskapende uttrykk fra barnas side.

Nilsen viser for eksempel til at voksne kan ta høyde for barns motstand i samlingsstund. En episode hentet fra en samlingsstund på en storbarns-avdeling kan være eksempel på dette. Her ser barna ikke ut til å være komfortable med å sitte stille og høre på den voksnes opplesing av kapitlet om ”*Bakergutten og de dobbelpeprede pepperkakene*”. Dette utløser en kroppslig og verbal uro hos barna som i følge Nilsen både kan tolkes som uinteresserte barn og en *kollektiv*

*motstand* mot den voksnes pedagogiske ”opplegg” i denne situasjonen. Den voksne som leder samlingen lar seg etter hvert bevege av barnas motstandsuttrykk. I stedet for ren opplesning fremmer den voksne et alternativ til sin første måte å lede samlingsstunden på som trolig er påvirket av barnas reaksjoner. Dette gjør hun ved og spontant foreta en improvisert dramatisering . Flere av barna blir da engasjerte og opptatte av den litterære historien den voksne ønsket å formidle til barna. Jeg tenker dette viser en evne til å tenke medvirkning i relasjonelt perspektiv. Den voksne beholdt trolig sine perspektiver om en type litteræroplevelse/kulturformidling samtidig som vedkommende kom barnas massive medvirkning gjennom motstand i møte. Barna ble på en måte invitert inn i en annen samspillssetting med en annen vri eller ramme for kommunikasjon. Dette skapte en relasjonell plattform for at den voksnes perspektiv kunne bli omskapt til noe mer meningsfullt og interessevekkende også for barna.

Sandvik (1994) er også inne på møter med barns motstand som vekker min interesse når jeg her er opptatt av medvirkning i relasjonelt perspektiv. Hun beskriver hvordan situasjoner som kjennes fastlåste og vanskelige for eksempel på grunn av rutiner og tidsklemmer kan løftes opp på andre samspillsplan hvor forutsetningene for å forstå hverandre kan øke.

Dette kan skje når fokus mellom barna og de voksne flyttes fra ”maktkampen” om å få på lua på til å sammen kunne ”la seg beruse” av det humoristiske , overraskende, musikalske som kan tre frem i hverdagen blant annet i slike situasjoner om en åpner opp for det. For eksempel viser hun hvordan en voksen lager sin egen versjon av Tante Sofie fra Kardemomme by, når et barn nekter å ha på lua. ”Å huff a meg, å huff a mei jeg er så sliten nå , for lille Camilla får ikke lua på...” (ibid 1997:111).Sandvik påpeker at det i dette tilfelle ser ut til at en uhøytidelig og leken tilnærming med ”oppgitthet på liksom” fremkaller en stemningsskapende smitte og bringer barn og voksne inn på ”samspillsplan”, hvor de sammen kan humre og forhandle over livets krav og dele fokus og mening som også springer langt utover dette.

Bae (2012)er også inne på dette når hun skriver om den ”bevegelige, flytende og flyktige” kraften og vitaliteten som kan oppstå i lekende samspill mellom mennesker. Aktuelt for meg er det også når hun setter dette i sammenheng med medvirkning i relasjonelt perspektiv.

Bae (2005: 7) skriver at voksne som klarer å forholde seg til leken på barnets premisser kan bidra til at barn får erfare hva demokrati kan bety i praksis:

*” I forhold til ulikevekten som er i relasjonen mellom voksne og barn, kan man si at når*

*voksne og barn deltar i gjensidige humoristiske dialoger og lek , skifter de posisjon i forhold til den vanlige rolle - fordelingen. Et øyeblikk blir forholdet mellom voksne og barn preget av symmetri ved at barn er med og styre samspillet ut fra sine spontane innspill. I slike lekende dialoger får de kjent på sin vilje både til å bestemme og til å uttrykke fantasi og følelser, samtidig som de erfarer at voksne tilpasser seg og har respekt for deres intensjoner.”*

I Bae (2012) kommer det frem hvordan voksne kan komme barns ulike perspektiver i møte , herunder også barnas lekne motstand. Bae henviser blant til Sutton-Smith og Magee (1989) som argumenterer for at lekende samvær inneholder muligheter for reversering av maktposisjoner. Dette på måter som for eksempel kan bringe barn ut av maktesløshet ved at de vinner erfaringer med å ”være kraftfull” i forhold til andre. Dette må være verdt å tenke over når medvirkning skal få utfolde seg uavhengig av størrelse og posisjon. Det lekende representerer, som Bae påpeker, på mange måter også en alternativ realitet som barn ofte føler seg hjemme i og viser preferanse for. Dette kan derfor gi grobunn for gjensidige samspill hvor moro og glede får plass, samtidig som relasjonene blir bevegelige og åpner opp for lytting og forståelse for at ulike stemmer og perspektiver kan gjelde. Dette tenker jeg kan sees på som romslige måter å forholde seg til motstand på.

Innenfor medvirkningsforskning (Sverdrup og Myrstad , 2010) løftes også improvisasjon frem som åpnende for medvirkning, da dette vil innebære en kontinuerlig og aktiv iakttagelse og lytting til andres mangfoldige uttrykk og kommunikasjon. Improvisasjon dreier seg om å spontant kunne skape noe sammen gjennom hver sine bidrag og innspill i fellesskap. Myrstad og Sverdrup påpeker hvordan dette utfordrer tradisjonelle voksenroller der voksnes rolle først og fremst handler om å være omsorgsgiver og didaktiker med klare oppdrager- og undervisningsmål. Å kunne improvisere forutsetter rett og slett å kunne være i øyeblikket og evne å fange opp ulike innspill med spontanitet og åpenhet. Jeg tenker dette også har mye til felles med lekende samspill og kommunikasjon, som beskrevet ovenfor.

## **2.6 Oppsummering**

Tidligere forskning får frem at barns motstand i barnehage kan komme til syne på mangfoldige måter, både direkte og indirekte. Videre antyder forskningen, slik jeg oppfatter den, at barnehagepersonells møter med denne uttrykksmåten kan fortone seg høyst forskjellig og synliggjøre ulike syn på barn og de voksnes roller vis a vis barn. Jeg ser dette som et

interessant bakteppe for mitt studie av de yngstes medvirkning, sett innefor en relasjonell medvirkningsramme.

## 3. Diskurser og teoretiske redskap

I dette kapitlet vil jeg aller først løfte frem diskursbegrepet som en mulig inngang til kritisk refleksjon. For å kunne få frem perspektiver på dette har jeg tatt et kort blikk på hvordan nytt ”bardomsparadigme” har utfordret tidligere etablerte forståelser for eksempel knyttet til de yngste barna og deres uttryksmåter. Jeg har i denne forbindelse forsøkt å peke på hvordan disse konkurrerende diskursene kan skape ulike forutsetninger for de yngste til å tre frem som subjekter og medvirkende aktører gjennom sin motstand

Videre i dette kapitlet vil jeg løfte frem noen trekk fra anerkjennelsestanken, slik den kommer frem i dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2009). Jeg ser dette som et fruktbart teoretisk redskap for analyse og fortolkning av de voksnes møter med de yngstes motstand, når jeg i likhet med andre (Bae, 2012, 2009, Larsen, 2009, Sandvik, 2007) vil velge å støtte meg til det som blir omtalt som en ”relasjonell” forståelse av medvirkningsretten.

### 3.1 Diskursene som betydningsfulle rammer for forståelse og tenkning

Seland (2009) påpeker at bruken av diskursbegrepet og diskursanalyse i samfunnsforskningen kan sies å være del av en generell språklig (lingvistisk) vending hvor språket anerkjennes som en viktig side av menneskers forståelse og meningsskapning. Diskursanalyse bunner i multidisiplinære og tverrfaglige tilganger vitenskapelig sett (Winther Jørgensen og Philips 2008) Diskursbegrepet har de senere årene fått mye oppmerksomhet innenfor ulik forskning. I likhet med Seland (2009) velger jeg å løsrive meg fra begrenset definisjon av diskursbegrepet (for eksempel kun med utspring i Foucaults arbeider.).

I min forståelse av diskurser vil jeg heller støtte meg til ulike forskere. Grindland (2012) ser diskurser som en type sosial optikk, briller en ser og fortolker verden gjennom, med de referanserammer en har tilgjengelig i sin samtid . Sunde (2006:45) fremholder hvordan ”*Diskursene er styrende for hvordan det tales, eller ikke tales, hvilke verdier som formidles, hva som oppleves som viktig og mindre viktig.*” Det diskursive viser seg ikke bare i måter å snakke på, men også i skriftlig materiale, i regler, reguleringer, prosedyrer og måter og ordne praksis på (ibid). For min del vil fokuset ligge på hvordan barnehagepersonalet kan reflektere og praktisere medvirkningsretten når de yngstes motstand er en del av det relasjonelle bildet.

Å identifisere diskurser vil for meg i denne oppgaven forstås som å stille spørsmål og problematisere potensielt ”selvfølgelig” kunnskap og normaliserte måter og snakke og tenke på. Fennefoss og Jansen (2008:47) henviser til Tagutchi (2003) som fremhever at: *”gjennom å forstå hvilke forestillinger som ligger til grunn for det vi gjør, kan vi forstå at vi handler på en bestemt måte. Dette skjer ikke fordi vi er slik, men fordi vi handler ut fra den kultur og tradisjon vi er en del av.”*

Diskurser som mange slutter opp om og som øver avgjørende innflytelse, kan i sees på som dominerende diskurssystemer (Dahlberg, Moss og Pence 2002). Slike diskurssystemer har en regulerende funksjon og genererer makt da de leder blikk og handlinger i bestemte retninger (ibid). Hva noe ”er eller betyr” bestemmes på forskjellige måter innen forskjellige diskurser (Nordin-Hultman 2004). Diskursene kan komme frem mer eller mindre ubevisst :

*”Forståelsen synliggjøres i ordene vi velger , og er med på å regulere det barna gjør eller får gjøre, og dermed den forståelsen de får eller har om seg selv”* ( Rossholt, 2005:139).

Ved å reflektere kritisk over ulike diskurser på småbarnsavdelinger i barnehager, kan man som forsker også reflektere over de muligheter og begrensninger som ligger i dette for barna (Eide m.fl. 2009). Dette vil for meg handle om å kunne peke på hvordan diskurser kan skape ulike forutsetninger for de yngste til å tre frem som subjekter og medvirkende aktører gjennom sin motstand.

### *3.2 Et paradigmeskifte som utfordrer etablerte tanker om barn og voksen/barn relasjoner.*

Medvirkningsretten kan sies å være på linje med nyere og forandrede forståelser av barn og deres ”barndommer” som har vokst frem i forskning og samfunn over flere tiår (Bae 2012 ). Her betegnes disse endrede rammer for forståelse av barn og barndom som et paradigmeskifte. Barn løftes her frem som adskillig mer kompetente enn tidligere antatt. Gjennom dette blir tidligere etablerte syn utfordret og problematisert, og det legges til grunn nye forutsetninger som skal gjelde som verdier og idealer for barn-/voksenrelasjonene. Jeg vil her forsøke å få frem momenter på hvordan dette kan gripe inn i møter med de yngste og deres motstand.

### 3.3 Tilbakeblikk på tidligere etablerte syn på de yngste barna og deres motstand

Diskurser som har preget syn på barn, for eksempel med rot i forståelser fra autoritær oppdragelsestenkning og religion, har ofte sett barn som "naturlige", ville og uregulerte og primitive som måtte temmes og oppdras til å bli gangs menneske (Gillund 2006, Amundsen 2003, Sommer 1997). Innenfor slike perspektiv fortøner konflikter mellom barn og voksne, for eksempel med utgangspunkt i barns motstand, seg lett som *ulydighet* fra barnets side. Her kunne det være lite rom for barns innspill til de voksne. Når ikke barnet var "snill" kunne fryktbasert disiplinering gjennom for eksempel trusler og tvang være lett tilgjengelige "svar" (Juul og Jensen 2003, Sommer 1997). Jeg tenker dette er diskurser som må utfordres om syn på barn som subjekter med medvirkningsrett skal holdes i hevd.

Relatert til de yngste handlet det faglige synet om dem i tiden før 1960 blant annet mye om "det skrøpelige" eller "stakkarlige" barnet (Sommer, 1997). Teoretiske forankringer med ulike vitenskapelige røtter tok gjerne utgangspunkt i "det lille barnet" som "primært avhengig, sårbart og utsatt" (Sommer 1997;27) Klassiske psykoanalytiske teorier så det lille barnet som "en biologisk driftstyrt organisme uten tidlige evner til ekte og personlig kommunikasjon."

Tidligere etablerte diskurser hentet fra ulik oppdragelsestenkning og utviklingspsykologi, gjorde barn i høy grad til objekter for voksnes oppdragelse og forming. Det ble i stor grad fokusert på små barn som mangelfulle eller primitive (Sandvik og Johannesen, 2008, Amundsen, 2003). Barns ulike "stemmer" og perspektiver kunne med basis i slike forståelsesrammer lett få lite gjennomslagskraft. Jeg tenker dette også kan ha satt sine preg på hvorvidt barns motstand har blitt tatt på alvor. Schibbye (2009) skriver at når barnet blir objekt er gjerne fokuset på den voksne og deres oppgaver i henhold til at "riktig" adferd fra barn må frambringes. Dette kan dreie seg rundt å få andre til å tenke, føle og handle på bestemte måter. Subjektet i slike relasjoner, her den voksne, er gjerne den som handler, vet og resonnerer. Barnets perspektiver blir tillagt mindre vekt eller skyggelegges fordi fokuset i hovedsak ligger på den voksnes ensidige rett til å ha en rolle som aktør i samspillet. Schibbye (2009) beskriver videre at menneskesyn som objektgjør barn gjerne artikulere behov for en sterk kontrollerende relasjon.

Johansson (2003) omtaler dette som "*vet bedre holdninger*" til de yngste barna. Barns beste blir da lett definert utelukkende ut fra den voksnes perspektiver. Barnets bidrag gjennom egne



perspektiver får lite rom. Dette synliggjøres ved at de voksne tar sine perspektiver for gitt og møter barns intensjoner som om de var irrasjonelle eller uten mening. Noen kan også fortolke barns uttrykk som om de handler kun for å utfordre voksne (ibid).

Begreper og holdninger knyttet til de yngstes mangelfulle kompetanser kan ofte også relateres til diskurser som springer ut fra slike utviklingspsykologiske betraktninger. Det såkalte ”tabula rasa”-argumentet (Sommer, 1997) kan også stå som et bilde på denne mangfoldige diskursen. Her ble det av mange tatt for å være en ”sannhet” at barn fødtes som ”en tom krukke” (ibid). Denne krukken skulle fylles opp gjennom stimulering og påvirkning mot det barnet en gang skulle bli: Et stadig mer modent, ”helt” og erfarent menneske, som slik skulle evne å tilpasse seg og finne ”sin plass” i samfunnet. Gjennom utviklingspsykologiens teorikonstruksjoner handlet dette mye om hva barnet ”var” i lys av utviklingstrinn eller faser, i stor grad sett på som universelle for hvert enkelt barn.

*”Barns reaksjoner er nesten utelukkende blitt tatt som uttrykk for hva barnet var i seg selv- uavhengig av relasjonen, og det er av de voksne blitt definert som uttrykk for ”veloppdragenhet”, ”uoppdragenhet”(..)... og annet” (Juul og Helle Jensen, 2003:139).*

Relatert til de yngste har alderen mellom 2-3 år ofte blitt betegnet som en ”trassalder”. Det typiske og universelle har blant annet handlet om at barn søker økt selvstendighet gjennom en løsrivelse fra den sterke tilknytning de gjennom de første leveår har hatt til sine omsorgspersoner. Trassalderen blir på engelsk omtalt som ”terrible twos” (Gillund, 2006). Jeg støtter meg til Gillund i denne forbindelse når hun med henvisning til Alderson (ibid) stiller kritiske spørsmål til en slik kategorisering av de yngste. Som Gillund (ibid) fremholder, kan dette bidra til å sette stempel på en gruppe mennesker etter alder og danne negative stereotyper (ibid). Med mitt perspektiv tenker jeg det også kan skape holdepunkter for å generalisere motstanden som noe som er mindre meningsfullt og mest knyttet til å posisjonere sin makt og selvstendighet. Sigsgaard (2002) kan underbygge slike påstander når han fremholder hvordan et dominerende syn på barn som objekter for oppdragelse og sosialisering kan ha bidratt til å redusere motstand som komplekst uttrykk og skapt bilder av barn i motstand utelukkende som ”grensesøgende” eller utprøvende.

Sosialisering har vært et sentralt forskningsfelt og en dominerende diskurs innen pedagogikk og er et begrep som har ulike teoretiske røtter (Nilsen 2000). Innenfor sosialiseringstenkning har fokuset på tilpasning ofte stått sterkt, og barnet skal gjennom slike prosesser hjelpes til ”å bli sosial” gjennom en tilpasning til samfunnets forventninger og normer. Nilsen (2000: 691)

henviser til Hellesnes (1975) som også har satt ord på hvordan motstand og kritisk tenkning gjennom slike holdepunkter kan få snevre kår. Dersom sosialiseringa blir instrumentell og normaliserende vil dette handle om: ”... å produsere veltilpassa individ , dvs åtferd som er regulert og justert i samsvar med (...)...dei sosiale ordningane som åtferda skal vere funksjonell i forhold til.” Hellesnes omtaler vidare at ”den veltilpassa” helst skal være mild og aksepterende, og en person som utfører pålagte oppgaver og plikter uten å stille spørsmål om legitimitet eller maktforhold og aksepterer stilltiende etablerte ordninger. En dominerende tilpasningstenkning kan dermed snevre inn mulighetene for motstand. Kontekst og relasjoner blir innenfor slike tilnærminger ofte uproblematisert (ibid).

### 3.4 Nytt barndomsparadigme som utfordrer og problematiserer

Det nye barndomsparadigme som har fremkommet i lys av forskning og nyere forståelser de siste tiårene, skaper andre ”bilder” av barn som utfordrer og problematiserer tidligere etablerte syn. Barn , og ikke minst de yngste, løftes nå frem som adskillig mer kompetente enn tidligere antatt. Deres evner til meningsfull aktivitet og intersubjektivitet i relasjoner med andre mennesker løftes frem som hovedpoeng her (Juil og Helle Jensen 2002). Medvirkningsretten er også i tråd med slike forståelser og syn på barn. Som subjekter skal de ha rett til å kunne forholde seg til seg selv, og å være delaktige sammen med andre og med sine ulike perspektiver og væremåter (Sandvik og Johannesen 2008, Bae 2004, 2005).

I motsetning til hva som ofte ble antatt i mange tidligere teorireferanser oppfattes ikke barn lenger som en nøytral kategori eller gruppe, med ”gitte” og universelle egenskaper i lys av en utviklingsstige (Halldén, 2007). Sommer (2010) påpeker at rammen for nye forståelser om barn også kan benevnes som et grunnleggende ”humaniseringsetos”, hvor det å kunne akseptere andre som likeverdige mennesker i sin egen rett og å vektlegge menneskets ukrenkelighet, blir overordnede verdier. Barnets posisjon i samfunnet er med slike verdier på mange vis styrket i forhold til tidligere.

### 3.5 Medvirkningsdiskurser

Medvirkningsretten stadfester at barn skal ha rettigheter som alle andre mennesker. Barn skal inviteres til og få erfaringer med hva det kan innebære å være en deltager, aktør og medborger

i de samfunn de er en del av (Kjørholt 2010, Sommer 1997) og skal bli sett, hørt og involvert som medmennesker og deler av et større fellesskap. Dette medfører at barn skal få kommunikasjonsrom ved at de blir trukket inn i og engasjert i det som foregår rundt dem og angår dem. Barnas ulike perspektiver er interessante og skal gis betydning, inkluderes og tas med i betraktning (ibid).

Medvirkningsretten og synet på barn som aktør og subjekt kan, slik jeg forstår det, også sees i lys av demokratiske ideer. Autoritær ledelse av mennesker utfordres i skandinaviske demokratier, hvor ”forhandlingskulturer” der ulike meninger og forsøk på å forstå motpartens perspektiver i stedet står høyt i kurs (Sommer 2010).

Selve begrepet medvirkning er ikke et presist definert begrep, dette kan medføre ulike fortolkninger blant de voksne i barnehagen (Alvestad mfl, 2009). Jeg tenker, med henblikk på min tematikk, at dette også vil farge de relasjonelle ”kår” og kommunikasjons - rom barn kan møte i praksis når motstand uttrykkes.

Østrem (2009) viser til evalueringsstudier som får frem at forståelsene for hva medvirkningsretten innebærer og betyr for den daglige virksomheten i barnehager, langt fra er entydige. Det ser ut å være til dels sprikende oppfatninger. Flere i feltet kan ha oppfattet de yngste som ”for små” til medvirkning. Dette kan ha sin referanse til formuleringen om alder og modenhet i §3 i Barnehageloven. En annen diskurs ser ut til å være at mange oppfatter medvirkning ensidig som en individuell rettighet, hvor hvert enkelt barns muligheter for selvbestemmelse og egne valg gjerne kommer i forgrunnen. Kjørholt (2010) beskriver hvordan slike tilnærminger til medvirkning gjerne har en slagside mot å vektlegge barn som entydig kompetente og selvstendige rettighetssubjekter. Med et slikt utgangspunkt blir medvirkning gjerne også et i hovedsak didaktisk spørsmål ved at oppmerksomheten gjerne ledes mot hvordan barn rent konkret skal få muligheter for deltagelse gjennom selvforvaltning og myndiggjøring. Dette kan for eksempel handle om å kunne regulere seg selv og foreta egne avgjørelser (Sandvik 2007, Kjørholt 2010).

Sandvik (2007) påpeker farene ved at medvirkning kan ha lett for å bli underlagt diskurser som fokuserer på den som barns individuelle rettigheter. På linje med andre tenker jeg dette blir for snevert i forhold til de voksnes relasjonelle og totale ansvar for barn og deres liv i barnehager. Sandvik (2007) påpeker at drøftinger av medvirkning som fokuserer mest på instrumentelle og tekniske forhold kan gi utilsiktede virkninger som ikke nødvendigvis faller heldig ut for barna. For eksempel med ensidig fokus på utstyr eller barnemøter, hvordan skal

barn bestemme innhold og aktivitet og bli involvert. Kvalitative endringer i relasjoner og samarbeid mellom barn og voksne kan få lite oppmerksomhet dersom dette er hovedfokus (ibid).

Eide og Winger (2006) har trukket frem at forestillinger om barn som kompetente ikke må rettferdiggjøre at barn stilles til ansvar for sin egen oppdragelse. Voksne kan med medvirkningsretten ikke abdisere som voksenpersoner. De fremhever at dette må medføre drøftinger som går på balansen mellom barns muligheter og begrensninger i henhold til å bli gjort ansvarlige og å få delta. ”*Et lite barn kan ikke bli ansvarliggjort og måtte ta egne avgjørelser i alle situasjoner*” (ibid:35).

Medvirkningsretten må sees med en relasjonell tilnærming som må vurderes helhetlig og holistisk (Bae, 2012). Dette betyr at den ikke er en statisk rett, men en rett som hele tiden må vurderes dynamisk og settes i sammenheng med andre parallelle rettigheter barn innehar, for eksempel deres rett til omsorg og beskyttelse (Kjørholt 2010). Medvirkningsretten har hensynet til barns beste som overordnet prinsipp. Hva som er barns beste er imidlertid ikke gitt, da dette ikke er en nøytral ide, men en standard som kan få ulikt meningsinnhold i ulike kontekster (ibid).

### **Min forståelse av medvirkning i et relasjonelt perspektiv**

Jeg vil med dette få understreke at jeg her tar utgangspunkt i medvirkning som en rett som må fortolkes i relasjonelt perspektiv (Bae 2005, 2009, 2012, Larsen 2009, Sandvik og Johannesen 2008, Sandvik 2007). Når jeg ser medvirkningsretten i sammenheng med situasjoner hvor barn uttrykker motstand, vil dette dermed ikke nødvendigvis handle om hvorvidt barna får sine individuelle valg, intensjoner eller vilje igjennom. Det vil heller dreie seg rundt hvordan deres perspektiver og uttrykk blir møtt, mottatt, støttet og gitt mening og verdi i de sosiale sammenhenger som oppstår, i ulike hendelser og situasjoner.

Jeg deler Sandvik (2007) og Larsens (2009) synspunkt når de påpeker hvordan artiklene i Barnekonvensjonen stiller store krav til de voksne som barns relasjonspartnere, og at dette innbyr til løpende etiske og demokratiske drøftinger, vurderinger og kritiske spørsmål på mange plan. Sandvik (2007) henviser til Dahlberg & Moss (2005) som fremhever hvordan etikk ikke er noen metode eller teknikk, men i stedet forutsetter lytting, refleksjon, tolkning, åpne spørsmål og konfrontasjoner i hvert enkeltstående relasjonelle møte . Sandvik påpeker at

dette vil kunne komme til uttrykk som en åpenhet for den andre gjennom å møte barnet med *væremåter* som slipper den andre til. Jeg tenker at dette ikke minst er av betydning når de voksne skal møte de yngste barna som subjekter i et *gjensidig* samspill mellom subjekter når motstand er barnas bidrag og perspektiv i samspillet. Jeg vil forsøke å bringe inn slike refleksjoner når jeg analyserer mitt materiale.

### 3.6 Anerkjennelse i dialektisk relasjonsforståelse

Jeg vil nå bringe inn noen trekk fra anerkjennelsestanken slik jeg finner den konseptualisert innenfor dialektisk relasjonsforståelse (Schibbyes 1997, 2009). Dette er et teoretisk perspektiv som har sitt utgangspunkt i psykologisk og klinisk forskning, blant annet rettet mot terapi og økt forståelse av barns selvutvikling (Schibbye 2009, Stern 1985). Bae (1997, 2004) har imidlertid med sin forskning vist at utsnitt fra dette perspektivet også kan la seg anvende som blikk for utvidet innsikt og muligheter for kritisk refleksjon rundt relasjonsprosesser mellom barn og voksne i barnehager. Dette er også mitt utgangspunkt.

Anerkjennelse er fundert ut i fra et subjekt - syn på mennesker hvor den enkeltes opplevelsesverden blir forsøkt verdsatt og fokusert (Schibbye 2009:36). Dette ser jeg på linje med det menneskesyn og de verdier som også kommer frem gjennom medvirkningsretten.

En årsak til at jeg har funnet anerkjennelsestanken særlig fruktbar å trekke inn i min undersøkelse, er at det innenfor dette teoretiske perspektivet gis redskap for å forstå og tenke rundt hvordan en kan møte andre med gjensidig likeverd og respekt, uavhengig av de forskjeller og motsetninger som ofte kan eksistere eller komme til syne i relasjoner.

Å se den andre som likeverdig handler i anerkjennelsesperspektivet ikke om at partene er like, men at hver og en har en *gjensidig* rett til å bli møtt som subjekter med rettigheter i forhold til sin opplevelsesverden (Schibbye 2010, Bae 2004). Gjennom å anerkjenne har den andres ulike uttrykksmåter og perspektiver derfor et ”rom”. Dette kan for eksempel innebære at det finnes en toleranse og åpenhet for at barna ikke alltid er helt ”der” de voksne er, men også ”... uttrykker seg på sin måte, kanskje ikke svarer som forventet, eller markerer ulikhet...” (Bae2004:21). En slik tankegang åpner også for at barnas motstand er uttrykksmåter og kommunikasjon en må kunne være beredt til å ta imot og reflektere rundt.

Å få et fullstendig bilde av den andres opplevelsesverden ansees i tråd med et postmoderne utgangspunkt vanskelig. Mennesket sees ikke på som forutsigbart, kvantifiserbart, for

eksempel at det utvikles på en lineær måte. En kan imidlertid få ”inntak” til den andres opplevelsesverden slik den kan fortone seg på skiftende vis i forskjellige kontekster, ved at en stiller seg åpen, lyttende, engasjert og fortolkende i forhold til det den andre bringer frem som ”sitt”. Med en anerkjennende holdning er en med andre ord imøtekommende, emosjonelt tilgjengelig og søker å være nær den andre. Dette vil bety at en ikke bare fanger inn ord og vokale ytringer, men også søker å inkludere forskjelligartet kroppsspråk og ulike stemningsleier slik de eksponeres i variert samspill og kommunikasjon.

Schibbye (2009) påpeker at en ved å være oppmerksom på dette, kan tone seg inn på den andres bevissthetsnivåer og affektive bølgelengder. Inntonning kan bidra til å danne en bro mellom to individers indre verden. I den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige matchen, finnes en mulighet for å bekrefte den andre. Å bli *bekreftet* handler her om en mulighet for den andre til å kjenne seg møtt, sett, forstått og *gyldig* som en deltaker og aktør i verden, sammen med andre og uavhengig av hva en uttrykker som ”sitt”. Å anerkjenne den andre fordrer dermed at en stiller seg mottakelig for andres opplevelsesverden slik den kommer til uttrykk, og også forsøker og forstå hva dette kan innebære av ”virkelighetsoppfatninger” eller perspektiver for den det gjelder (Schibbye 2009, Bae 2004).

*”Med en undrende holdning prøver vi å sette oss inn i hva den andre opplever, og undrer oss om det stemmer”* (Bae 2004:21). En følge av dette er at en ikke trekker entydige konklusjoner på vegne av den andre uten å ta innover seg eller tar høyde for hvordan den andre kommuniserer og uttrykker seg. For at andre skal ha anledning til å være en ekspert i forhold til sin opplevelsesverden, noe som innenfor denne tankegangen står sentralt, må en dermed henvende seg til den andre som et avgrenset og selvstendig subjekt med potensial for selvrefleksivitet og kontakt med egne opplevelshorisonter (Bae 2004, Schibbye 1997).

Schibbye (2009) påpeker hvordan foreldre (og andre) gjennom sine væremåter og selektive inntonning bidrar til å fortelle barnet noe om hva som kan deles og hvilke opplevelsesmåter eller synspunkter som er mindre verdsatt. Å unnlate eller ikke la seg konfrontere med den andres opplevelser og uttrykk i et samspill, for eksempel fordi en ser barnets perspektiver som irrelevant eller synes det barna uttrykker er vanskelig eller utfordrende å forholde seg til, tenker jeg kan sette tanken om anerkjennelse på spill. Barnet kan da oppleve å stå alene med sine perspektiver, noe som trolig ikke føles greit om det vedvarer eller blir et mønster som går igjen i samspillet. *”Det kan se ut for at det å kunne få lov til å ha en opplevelse gjør det mulig*

å forandre opplevelsen. Det motsatte er å bestemme hva som er riktig for den andre å oppleve.” (Schibbye 2009:261). Dette kan for eksempel skape sinne og motstand.

Å anerkjenne den andre er imidlertid langt fra enkelt, men sammensatt og kompleks. Schibbye påpeker blant annet at det også ligger faremomenter i det å skulle åpne opp for alt den andre bringer inn. For eksempel kan en overaktiv inntoning, det å ”*krype inn i en hver opplevelse barnet har, sette press på deres grenser*”(ibid:166). Dette kan i noen tilfeller virke invaderende og gjøre at noen barn kan få vansker med å skille seg ut som avgrenset og forskjellig fra andre, fremholder hun. En må med andre ord, slik jeg ser det, med dette være bevisst på mulighetene for å overkjøre eller virke invaderende på den andre, og også noen ganger kunne stille seg avventende til det som kommer frem av kommunikasjon. Dette ser jeg på linje med innslag som har fremkommet i drøftingene rundt medvirkning. Her blir det fremholdt at barn også må ha lov til å slippe og være gjennomskjulte eller transparente gjennom at den voksne *alltid* skal forstå. Dette kan ende opp med at en i stedet kontrollerer barn ved å kreve at deres perspektiver synliggjøres og skal deles (Viruru 2001).

Schibbye (2009) fremholder at det å bli definert av andre gjerne vekker motstand og frustrasjon. Dette kan bunne i at en som subjekt kan kjenne seg oversett og kanskje opplever det som krenkende å bli frarøvet en mulighet til selv å ha et syn på situasjonen og selv tre frem, som ekspert på eget ståsted.

Anerkjennelse har imidlertid en overordnet ide om å *kunne styrke* den andre ved at den andre får et rom til å utforske og bli bedre kjent med seg selv i møte med andre (Schibbye 2009, Bae 2004). Barnet kan gjennom å bli anerkjent beholde sitt ståsted i kombinasjon med at det også kan få kjennskap til andres. Dette ser jeg som et vesentlig aspekt, sett med min tilnærming til medvirkning med utgangspunkt i relasjonelle perspektiv.

Å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger for tillit og tiltro til at egne opplevelser kan ha betydning og bli forstått. Samtidig som den voksne ikke er fordømmende i forhold til barnas perspektiver, tas også et ansvar for den andre ved at en selv trer frem som subjekt og bidrar med sine perspektiv. Jeg tenker dette som viktige aspekter når medvirkningsretten skal åpne opp for at barn får erfaringer som aktører også når de uttrykker seg med motstand.

Bae (2004) påpeker at anerkjennelsestanken kan utfordre den voksnes ofte selvsagte definisjonsmakt fordi en gjennom å møte den andre med en slik åpenhet kan få større anledning til å bli kjent med og bli berørt av det den andre bringer inn i kommunikasjonen

som "sitt". Bae skriver at å komme den andre i møte trolig, for mange kan fortone seg som et vågestykke. Sett i forhold til å møte motstand i voksen-barn-relasjoner, kan det for eksempel innebære at en må justere seg i forhold til den andre og kanskje oppgi kontroll og styring *over den* andre. Å forholde seg anerkjennende innebærer derfor at en må tåle å leve i til dels uforutsigbare posisjoner og i mulige etiske dilemmaer.

Et viktig poeng jeg vil understreke, er at det å komme den andres opplevelsesverden i møte, ikke alltid samsvarer med at en godtar eller er enig med det som her kommer frem. Med en anerkjennende innstilling "forsvinner" en med andre ord absolutt ikke selv som subjekt. Samtidig som en viser innlevelse for den andre, kan en også tre frem som avgrenset og forskjellig fra dette med måter som ikke undergraver den andres opplevelse, vise at en selv ser annerledes på situasjonen. Å anerkjenne rommer dermed forsøk på å kunne fange den andres bevissthet og "gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet" (Schibbye 2009:259). Slik fortone anerkjennelse seg som noe mer enn kun det å leve seg inn i den andre (empati). Jeg tenker anerkjennelse også på den måten utfordrer individualistisk orienterte medvirkningsforståelser hvor selvbestemmelse og muligheter til å få sin vilje gjennom å ta egne valg gjerne fremsettes som sentralt.

I anerkjennelsen ligger det en toleranse for den andres forskjellighet. Slik jeg tolker det, kan en da også si at mellom subjekter betyr dette *hverandres forskjellighet*. Et slikt grunnsyn tenker jeg gir rom for at motstand og ulike perspektiver kan få medvirke og få kraft i samspill og relasjoner. Som Schibbye (2009:277) skriver: "*Selvbevisstheten trenger å støte på motstand for å utvikles*". Jeg ser ingen grunn til at dette innenfor barnehagekontekst ikke skal kunne gjelde både barn og voksne. Slik jeg ser det, kan dette gjelde både barn og voksne fordi motstand fra andre kan åpne opp for forståelser og refleksjoner på hvordan situasjoner og samspill blir opplevd av andre. Samtidig kan deling av motstand også sette i gang prosesser og flyt i eget "indre", i form av at en kan bli bedre kjent med egne perspektiver og hvordan en forholder seg til disse. Kanskje kan dette skape grobunn for at relasjoner i mindre grad låses eller stivner i ett gjeldende perspektiv, for eksempel et perspektiv hvor det kun er den voksne som legger premisser for hvordan samspillet skal arte seg. Med tanke på barn-voksen-relasjonen anser jeg at dette er viktig om de verdier og syn på barn som medvirkningsretten indikerer, skal holdes i hevd.

Schibbye (1997) stiller kritiske spørsmål ved de metateoretiske premisser "vante" grensesettingstankeganger bygger på. Hun påpeker i denne forbindelse at mange



grensesettingsmodeller bygger på barn som objekter for andres oppdragelse, styring og kontroll. I slike modeller skapes det få muligheter for barn til å tre frem som subjekter med evner til selvrefleksivitet og meningsskaping sammen med andre. Adferdsterapeutiske diskurser fremmer for eksempel liten selvrefleksivitet og kan skape ytrestyrte barn som lett regulerer seg uten og ta egne perspektiver inn, påpeker hun. Barn kan med denne formen for grensesetting kjenne at de har få alternativer, og det kan tilspisset bli et valg mellom å føye seg eller og eventuelt opponere videre (ibid).

Schibbye løfter frem det hun betegner som en alternativ og *avgrenset grensesettingsmodell*, denne inkluderer et subjektsyn på barnet. I avgrensede grensesetting åpnes det opp for barnets opplevelser, de blir tatt på alvor og får gyldighet, samtidig som den voksne søker og forstå, men også selv trer tydelig frem med at hun har grenser for hva hun kan tåle og hva som er akseptabelt. Med dette kan de voksne også gi barn motstand tilbake. Med en slik forståelse av grensesetting tenker jeg barns motstand også kan få muligheter og samspillsrom.

Et sentralt aspekt innenfor anerkjennelsestanken er bevisstheten om det *dialektiske* i relasjoner. Det dialektiske betegner hvordan årsakssammenhenger sees på som sirkulære og prosessuelle. Dette vil innebære en visshet om at mennesker påvirker hverandre i en stadig transaksjonell prosess: *"Den enkeltes væremåte påvirker ikke bare den (de) andre, men han påvirkes umiddelbart selv av den andres respons."* (Schibbye 2009:38). Sagt med Bae (1996) så betyr dette at en må ha en innebygd bevissthet på at en gjensidig skaper forutsetninger for hverandres væremåter i relasjoner. Bae (1996:137) gir i det følgende eksempel på hvordan dette tankegodset kan operasjonaliseres når en vinkler det inn mot samspill i barnehager:

*"...Når den voksne erfarer at barn blir urolig og heller forholder seg til hverandre enn til henne, da bør hun i stedet for å automatisk plassere problemet hos barna, spørre seg selv: Hva er det med min måte å kommunisere på som gjør at de faller ut? Hvordan skaper jeg forutsetninger for at de blir mer interesserte i hverandre enn mine spørsmål?"* I et gjensidig forhold må en også ta i beregningen at *den andre* skaper noe i en selv. Barnets måter å være på kan gi voksne opplevelser som gjør at de velger å møte dem ulikt. Å kanalisere hva disse valgene bygger på og hvordan dette eventuelt kan virke inn på den andre og ens egne væremåter, synes da viktig å ta inn.

Bae (2004) argumenterer for at det dialektiske i relasjoner må utfordre de voksnes reflekssive og personlige ansvar knyttet til hvordan ulike relasjonsprosesser forløper, og ligge som en erkjennelse i alt profesjonelt pedagogisk dannelsesarbeid. Dette utgjør slik sett også en

alternativ forståelsesramme til tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning som ofte ensidig fokuserer på barna og forklarer samspill mest ut fra egenskaper i individer (Bae 2009b).

# KAPITTEL 4 Forskningstilnærming og inngang i felt

I dette kapitlet vil jeg gå inn på de vitenskapelige premisser som er valgt for å synliggjøre min inngang til forskningsspørsmålene jeg har reist. Forskningstilnærmingen er bygd på et postmoderne syn på kunnskap, og jeg har valgt å ha en sammensatt og eklektisk teoriforankring. Jeg har ut fra dette utarbeidet et kvalitativt forskningsdesign. Herunder har jeg utført en mikroetnografisk undersøkelse i to ulike barnehager. Min metodologiske tilnærming er triangulerende, gjennom at jeg har samlet empirisk materiale både gjennom videoobservasjoner, feltnotater og fokussamtaler. I kapitlets første del gjør jeg rede for min forskningstilnærming. I kapitlets andre del beskrives den praktiske gjennomføringen av undersøkelsene. Herunder vil det følge refleksjoner rundt min inngang i felt, forskerrolle og forskningsetikk.

## 4.1 Postmoderne innstilling

Min forskning forankres her innenfor det som blir betegnet som et postmoderne paradigme. Et paradigme kan omtales som det rammeverk min forskning filtreres igjennom. Disse perspektivene vil farge mine betraktninger og syn på virkeligheten, menneskene og temaene jeg studerer, og slik sett også skinne igjennom i alle ledd av min forskningsprosess. De vil også ha konsekvenser for hvordan jeg ser og oppfatter min egen kunnskapsproduksjon.

Dahlberg, Moss og Pence (2002) beskriver at innenfor modernistiske vitenskapelige strømninger var vitenskapen kort benevnt opptatt av objektivitet og allmenngyldige sannheter, og det ble forfektet syn på verden som fattbar, forutsigbar og ordnet. Med et postmoderne forskerblick blir dette utfordret, og det erkjennes at virkeligheten er mangfoldig, kompleks, perspektivert og sosialt konstruert (Dahlberg, Moss og Pence 2002).

Dahlberg, Moss og Pence (ibid:43) konstaterer at innenfor postmoderne forståelsesrammer:

*”... finnes ingen absolutt kunnskap, ingen absolutt virkelighet ”der ute” som venter på å bli oppdaget. Det finnes ingen ekstern posisjon som gir visshet, ingen universell forståelse utenfor historien eller samfunnet som kan utgjøre noen grunnvoll for sannhet, kunnskap og*

*etikk. Derimot betraktes verden og vår kunnskap om den som en sosial konstruksjon og vi er alle, som mennesker, aktive deltakere in denne prosessen.”*

Mitt mål er således ikke å fremme universelle ”sannheter” eller entydige svar. Jeg søker heller å synliggjøre noen tankebaner og perspektiver som for meg har blitt aktuelle og meningsfulle gjennom litteraturstudier, feltarbeid og analyser.

Postmoderne forskning underslår ikke hvordan forskerens egen subjektivitet bidrar. Å synliggjøre sine forforståelser og egne vurderinger og forståelsesrammer står derfor sentralt i en postmoderne inspirert tekst (Postholm 2010). Jeg ser dermed denne oppgaven som subjektivt ladet ved at den er preget av de mange valg, prioriteringer og refleksjoner jeg har gjort underveis i prosessen. Postmoderne perspektiver trigger et kritisk blick på tilværelsen gjennom å stille spørsmål rundt vante tankesett eller handlemåter.

*”Ved hjelp av postmoderne perspektiveringer blir vi i stand til å rette oppmerksomheten mot de forestillingene som tenkningen eller adferden vår hviler på, disse forestillingene vi ofte tar for gitt.”* (Nordin-Hultman 2004:36)

Postmoderne strømninger argumenterer for et ideologisk sterkt paradigme når det gjelder syn på barn og barndom (Winger 2007:11), dette har jeg tidligere omtalt i kapittel 3. Innenfor dette ”barndomsparadigme” vektlegges blant annet spørsmål som berører syn på barn, barns rettigheter og omsorgsetikk (ibid). Ved å sette de yngstes motstandsuttrykk og de voksnes relasjonelle møter med barn i slike samspills-sammenhenger på agendaen, vil jeg dermed ved mitt fokus og mine interesser forsøke å bidra til pågående drøftinger i barnehagefeltet.

Som tidligere påpekt, ser jeg det som viktig å speile mine data i til dels ulike teoritilnærminger. Mitt teoretiske rammeverk er dermed å betrakte som sammensatt eller *eklektisk*. Dette innebærer at jeg i likhet med andre som har forsket på de yngste barna (for eksempel Ødegård 2007) , har valgt å være sammensatt i mine teorivalg. Mitt blick er dermed ”fler- perspektivert” i den forstand at jeg søker å kaste lys over tematikken gjennom noen utvalgte, men forskjellige, teoretiske ”grep”. Min teoretiske plattform står slik sett på flere bein enn ett, og disse har røtter i ulike vitenskapelige tradisjoner. Jeg mener de valgene av teori jeg har gjort, hver især og til sammen, kan bidra til å belyse de forskningsspørsmål jeg her reiser.

## 4.2 Kvalitativt forskningsdesign

For å få utvidet innsikt i mine forskningsinteresser så jeg det som meningsfullt å kombinere teoretisk fordypelse med innsamling av empiri, gjennom å selv oppholde meg innenfor barnehagekontekster. Mine begrunnelser for dette er fundert i tidligere erfaringer, samt et uttalt behov for praksisnær forskning forankret i barnehagens levde hverdagsliv (Winger, 2007).

Kvalitativ forskning omtales som hensiktsmessig når en søker innsikt i *sosiale fenomener* (Thagaard 2009:11) og søker å fange opp prosesser som inkluderer samspill mellom mennesker innenfor gitte kontekster (Postholm,2010:29). Et sentralt trekk ved kvalitativ forskning er at blikket rettes mot menneskers *hverdagshandlinger* innenfor sin naturlige kontekst (Postholm, 2010).

Forskning i barns hverdag og relasjonsliv i barnehage forutsetter metodologiske tilnæringsmåter som evner å fange inn nyanser, kompleksitet og mangfoldige stemmer og uttrykksmåter (Eide m.fl.2009). Relatert til min tematikk fant jeg det som betegnes som en mikroetnografisk undersøkelse som en fruktbar og anvendelig tilnærming. Aller først en nærmere avklaring av etnografi-begrepet, slik jeg her vil forstå det.

## 4.3 Etnografi

Som en forskningsmetodologisk tilnærming kan etnografi forstås på mange forskjellige måter. Eide (2007:26) har en omtale av etnografi jeg finner dekkende for min forståelse av hva begrepet innebærer når hun henviser til Madsen(2003:11) som skriver at: *"Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse av hvordan mennesker lever og skaper mening og betydning i deres sosiale og kulturelle kontekst."*

I etnografisk forskning betraktes feltarbeid som en grunnstein. *"Forskeren er der hvor livet leves og der hvor hverdagen finner sted"* (Andersen, 2002:49). Ved å oppholde seg i barnehagefelt får forskeren slik selv anledning til å erfare, sanse, oppleve og føle på kroppen ulike enkeltmennesker og relasjoner, hvordan handlinger tar form og utspiller seg i konkrete miljøer. Som Gulløv og Højlund (2006:17) påpeker, handler det om *"...indlevelse i menneskers hverdag for å få blick for de prioriteringer og logikker, der motiverer til handling og giver mening lokalt..."*

Etnografi er blitt en tilnærming flere forskere i den senere tid har benyttet for å studere de yngste barnas "tilstedeværelse og virke" i barnehager (Winger m.fl. 2007, Greve 2007, Hognestad 2007, Gillund 2006, Mæhlum 2006, Pedersen 2006, Ødegaard 2007, Løkken 2000, Sandvik 2000 m.fl.). I forskning som er inspirert av etnografisk metodologi er en opptatt av aktørenes perspektiver og meningssskapende handlinger. Dette kommer til uttrykk i innsamlingen av data hvor ofte observasjon og uformelle samtaler er hovedkilder (Eide 2007).

Postmoderne etnografi springer ut fra "nytt barndomsparadigme" (Halldén 2007). En slik tilnærming tar dermed høyde for at: *"børns viden har gyldighet i sin egen ret(dvs ikke et tegn på utviklingsstadiet), at barn må sees på som sosiale aktører og kompetente fortolkere af deres eget liv, at barndom må studeres som en sosial konstruksjon, der er kulturell og historisk variabel..."* (Gulløv og Højlund 2006:57)

En etnografisk undersøkelse kan altså være fruktbar for å gi glimt inn i hvordan barnas stemmer og rammevilkår kommer frem og blir "gitt rom". Dermed åpner den opp for å kaste lys over de yngstes medvirkningsmuligheter.

Innenfor rammen av dette studiet så jeg det som hensiktsmessig å avgrense meg i et stort nedslagsfelt. Barnehagepraksis er så kompleks at det er nødvendig å velge ut enkelte perspektiver og situasjoner. I likhet med andre (Bae 2004, Mæhlum 2006, Ødegård 2006, Johannesen 2002, Bjerke 2001, Sandvik 2000) ble en konsekvens av dette at jeg valgte en mikroetnografisk tilnærming. Jeg registrerer at det kan finnes flere og ulike forståelser av mikroetnografi, her vil jeg støtte meg til følgende omtaler: Postholm (2010) beskriver et mikrostudium innenfor etnografi som *"et nærstudium av en liten sosial enhet eller identifiserbar aktivitet innfor den sosiale enheten"* (ibid 2010:48). Mer presist vil jeg støtte meg til Bae (2007:132) som med henvisning til Erickson (1992) omtaler mikroetnografi på følgende måte: *".. Når det gjelder mikroetnografi, så er det ikke hele miljøet eller alle relasjonene som studeres...analysen avgrenses til visse typer interaksjoner..."*

Jeg vil nå redegjøre videre for hva dette innebar for meg når det gjaldt valg av miljø/kontekst og samspill/type interaksjon samt gi begrunnelser for dette.

#### **4.4 Valg av samspillstema og type interaksjon**

Når det gjelder valg av samspillstema eller type interaksjon, hadde jeg i mine skisser til masterprosjektet oppgitt de yngstes motstandsuttrykk og hvordan de voksne møter og

*anerkjenner* denne formen for uttrykk i sine samspill med de yngste barna som et mulig fokus. Jeg var usikker på hva oppholdet i barnehagene ville bringe frem av inntrykk, og tenkte jeg i alle fall kunne få mulighet til å ta de yngstes motstand inn som et delaspekt i mine analyser i likhet med for eksempel Pedersen (2006) og Gillund (2006).

Til tross for at jeg allerede i grunnutdanningen til førskolelærer hadde etablert en interesse for de voksnes møter med barns motstandsuttrykk, ønsket jeg å være *induktivt innstilt* da jeg entret felt. Jeg ønsket å ha en "open mind", og forsøke å la meg berøre av de samspill som oppsto der jeg skulle være tilstede. Etter hvert som jeg lot "kamera gå" pekte imidlertid de yngstes motstand seg ganske raskt ut som aktuell tematikk. Allerede de første dagene, da jeg var i barnehagene uten filmkamera, fanget jeg opp flere episoder hvor uttrykk jeg kunne fortolke som motstand fra barna kom til syne. Fra mine notater finner jeg blant annet at jeg de første dagene oppfattet at barn viste motstand på ulike vis:

- *Et barn gråter og viser fysisk motstand, uttrykker verbalt at hun heller vil være sammen med storesøster på nabobase (blir møtt med trøst, fangekos, samtale med begrunnelse for hvorfor hun må være der hun er. Den voksne tar i mot hennes motstand og lover at hun skal få se storesøster igjen når de skal leke ute.) De finner frem en bok og leser litt...*
- *Et barn uttrykker at det ikke vil sitte på plassen sin når det skal spise (den voksne sier dette er ok dersom ett av de andre barna synes det er greit å bytte bort plassen "sin".)*
- *Et barn vil ikke skifte bleie (den voksne sier, "jo da kom igjen nå, du skal få kjøre heis".. Inviterer og oppmuntrer med dette også til en lekende stund?)*
- *Et barn viser motstand i påkledning situasjonen, jeg undrer meg på om dette kan ha sammenheng med den voksnes måte å møte han på?*

Slik jeg ser det, steg motstand frem som en av flere måter barn brukte sine "stemmer" på i *sine samspill* med voksne. Motstand fremkom ikke som noe sjeldent, den var heller å betrakte som et uttrykk de voksne måtte forholde seg til og la seg bevege og utfordre av daglig. Jeg fikk i mitt observasjonsmateriale flere episoder som viste at voksne kunne oppfatte og møte motstand svært variert, noe jeg så kunne bringe med seg ulike opplevelser for barna og deres medvirkningsmuligheter.

Det blir påpekt at forforståelse spiller inn når det gjelder valg ved bearbeiding av forskningsmaterialet, dette var nok også tilfelle for meg. Siden jeg tidligere hadde engasjert meg i de voksnes møter med de yngste barnas motstand, var jeg nok også ekstra oppmerksom i forhold til slike samspill i mine observasjoner.

Bae (2007:130) fremholder at de yngste barnas uttrykksmåter og voksnes samspill *lett overdøves* eller blir usynlige fordi de utspiller seg i *korte og flyktige øyeblikk*. De kan imidlertid likevel være betydningsfulle fordi det gjelder siden situasjonene stadig gjentar seg (ibid). Når jeg så etter tidligere forskning som omhandlet de yngstes motstand relatert til medvirkningsretten, fant jeg tematikken relativt lite omtalt innenfor en slik ramme (jfr. kap.2). Jeg undret meg dermed om motstand kan være et slikt uttrykk som lett kan bli oversett, visket ut eller ikke tatt inn som meningsbærende hos de yngste. Gjennomgang av tidligere forskning kunne også peke i en slik retning (jfr. kap.2). Slike refleksjoner ga ytterligere grobunn for mitt fokus ,og gjorde de yngstes motstandsuttrykk til det samspillstemaet jeg i lys av medvirkningsretten her drøfter og problematiserer.

#### *4.5 Begrunnelse for valg påkledning og avkledning i garderoben som kontekst for mine fokus*

Innenfor etnografiske studier vil ofte forskeren ha noen undersøkelsesspørsmål klare på forhånd, men har et ”åpent sinn” og er derfor forberedt på at disse kan endres og tilpasses underveis i forskningsprosessen (Postholm, 2010). ”*Etnografiens særlige karakter er at den så og si blir til mens den praktiseres*” (Gillund 2006 :Madsen 2003:12). Ved å benytte en etnografisk tilnærming hadde jeg med andre ord ikke satt absolutte grenser for fokus ved studiestart, mulighetene var til stede for å kunne utvide/ innsnevre mine fokus - områder etter hvert som det dukket opp relevante spørsmål og ulike stemmer lot seg høre.

I mitt tilfelle var det slik at jeg i utgangspunktet bare hadde tenkt å observere påkledningssituasjonen som er en aktivitet knyttet til barnehagenes garderober. Dette er en ramme også andre har valgt som kontekst for sine studier (for eksempel Gillund 2006, Johansson 2003, Bjerke 2001). Da jeg hadde informasjonsmøte med barnehagene, spurte jeg personalet hvordan de tenkte at min utvalgte kontekst ville fungere. Her var jeg åpen for tilbakemeldinger og opptatt av at det skulle kunne fungere gjensidig. Jeg lurte derfor på hvorvidt de så påkledningssituasjonen som en aktivitet som kunne gi ”innspill” til medvirkningspraksis og hvordan de syntes det var rent praktisk å ha meg til stede som observatør i slike situasjoner. Begge barnehagene syntes påkledning var et greit utgangspunkt. Det kom for øvrig et forslag fra et av stedene på om jeg kunne ha utbytte av å ta inn observasjoner fra avkledningssituasjonen i tillegg. Dette ble begrunnet med at ”*barna var veldig aktive der også, og fikk til mer selv, noe som skulle gi gode muligheter for å få øye på*



*medvirkning.*” (Feltnotat). Dette syntes jeg var et spennende moment, for eksempel i forhold til medvirkningsforståelse. Jeg valgte derfor å utvide min horisont til også å gjelde avkleddningsaktivitet i denne barnehagen.

I barnehagens dagsrytme kan påkledning/avkledning forekomme på ulike tidspunkt på dagen. Jeg valgte å gjøre mine observasjoner tidlig på formiddagen ca. kl.9.30-10 på morgenen ut fra mine erfaringer på småbarnsavdelinger. I mine feltbarnehager var dette tidspunkt hvor så å si alltid hele eller deler av barnegruppa skulle ut å leke. De kom videre inn igjen for avkledning og spising av lunch ca. kl 11-11.30. Personalgruppene syntes det var greit hvordan jeg avgrenset tidspunkt for filming, og noen uttrykte det som en fordel at barna såpass tidlig på formiddagen gjerne var relativt ”*opplagte og i vigør*”. Flere så det også som en fordel at hele personalgruppa var kommet da jeg startet opp med filmobservasjonene (Feltnotater). Når påkledning/avkledning utgjør rammen for mine observasjoner er det viktig å understreke at samspillet jeg her fanger inn er preget av barn og voksnes aktivitet innenfor nettopp disse hverdagssituasjonene. Andre hverdagssituasjoner eller aktiviteter kunne gitt andre data. Mitt valg av situasjonene er ikke tilfeldig valgt. La meg utdype hvorfor jeg fant dette meningsfullt: Garderoben blir av flere profilert som *et pulserende møtested* for samspill mellom barn og voksne i barnehager (Halldén 2007, Gillund 2006, Krogstad 2005). Krogstad omtaler påkledningen i garderoben som en del av barnehagens grunnrytme som markerer vekslingen mellom inne - og uteaktiviteter. Denne settingen utgjør slik sett en sentral og gjentagende bit av barnehagens hverdagsliv. Jeg har selv opplevd at de mange garderobesituasjonene med påkledning/avkledning i barnehagen kan romme stor spennvidde relasjonelt. Jeg ser derfor i likhet med for eksempel Gillund (2006) og Bjerke (2001) at dette kan gi muligheter for å observere varierte relasjonelle møter mellom barn og voksne. Jeg har stadig fått innblikk i hvordan påkledning/avkledning også er en kontekst barn ønsker å medvirke i, for eksempel ved å uttrykke motstand. Hvordan en slik setting foregår relasjonelt tenker jeg derfor kan gi glimt inn i voksnes syn på barn og deres uttrykksmåter i praksis. Dette kan gi grunnlag for å reflektere rundt hvilke diskurser som gir retning for arbeidet og hvordan de yngste får rom som aktører i egen hverdag. Ved å studere samspillet som oppstår, tenker jeg at ulike medvirkningsforståelser også kan komme til syne.

Halldén (2007) påpeker at ”plassene” i barnehagene er ladet med symbolsk mening og kan tolkes ulikt av de forskjellige aktørene som anvender dem. Seland (2009:87) peker på at organisering og innredning i rommene kan ha ulik betydning for voksne og barn: ”...*det*

*foregår en vedvarende dialog, eller kamp, mellom den ide som rom og innredning legger opp til, og den praksis som gjennomføres av brukerne av rommene.”*

Noe av det samme kommer også Halldén (2007) inn på når hun omtaler barnehagens garderobesom sosial plass hvor aktørene som anvender den kontinuerlig skaper ”*normer, regler og ritualer...*” (ibid 2007:117). Samspillet mellom barn og voksne kan dermed være preget av spenninger, samarbeid, og en blanding av hevding og underkastelse (ibid). Krogstad (2005) karakteriserer på- og avkledning som et møte og *en dialog på terskelen mellom barns og voksnes prosjekt*. Dette innbyr til mangfoldig kommunikasjon mellom de involverte parter. De yngste barna kan trenge hjelp til å kle på seg, samtidig vil ikke alltid barna samarbeide og underordne seg den voksnes målrettede handlinger. For barna kan det for eksempel finnes muligheter for avbrudd, lek og forvandling med klær, eller andre gjenstander som befinner seg i garderoben (ibid).

Barn kan dermed bringe inn andre perspektiver og til tider stanse eller motarbeide de voksnes mer målrettede prosjekter, for eksempel å få klær av og på. Sett fra de voksnes side påpeker Krogstad (2005:106) at påklednings og avkledningsprosjektet kan ha elementer av tvang i seg. Dette fordi de voksne er ansvarlige for å følge opp de tidsskjemaer og den dagsrytme barnehagen ofte er underlagt. Jeg tenkte at studier av samspillsforløp innenfor en slik aktivitet kan få frem aspekter som er interessante for min tematikk.

## 4.6 Triangulering

Et viktig element i feltarbeid er å ”...*undre seg over de forhold, man konfronteres med....*” (Gulløv og Højlund 2006:19). For å få anledning til dette benyttes ofte ulike forskningsstrategier som tilpasses forskningsspørsmål og det spesifikke område en søker å finne ut mer om (ibid). Ut fra dette kan undersøkelsen betegnes som triangulerende, fordi jeg valgte ut tre forskningsstrategier og integrerte disse i min analyse og fortolkning. Dette ble rent praktisk *videoobservasjoner* av påkledning/avkledning i garderoben før utelek, og en *fokussamtale* med hvert voksenteam i begge felt i etterkant av observasjonene (henholdsvis småbarnsbasen og småbarnsavdelingen), samt egne notater.

I følge Kampman (1998: 30) handler triangulering om at en kombinerer flere forskjellige metoder for innsamling av empirisk materiale: ”...*et væsentlig aspekt ved at anvende flere typer empiri er, at man derved nærmer sig den gruppe, man undersøger, eller de temaer, man*

*er interessert i at få avdekket ud fra forskjellige vinkler, hvilket giver forskjellige typer af, hver især begrenset viden, som til sammen kan tegne at stykke billeder sammen.....”*

Den kvalitative forskeren er opptatt av å danne seg et komplekst bilde av aktørens perspektiver og meningskonstruksjoner (Ragin 1987: Postholm 2010). Dette kommer blant annet til uttrykk ved at ”....*Stemmene til de ulike deltakerne blir gjort hørbare eller synlige*” (Postholm, 2010:27) ved at de på ulike vis infiltreres i teksten forskeren produserer. Dette kan eksempelvis skje ved at forskeren transkriberer frem utdrag av ulike ytringer eller samspill mellom de involverte aktører.

I tråd med hvordan jeg så menneskene jeg forsket i blant som subjekter og meningsskapende aktører, var det viktig for meg å benytte meg av forskningsmetoder som ga meg muligheter til å få frem deres stemmer. Jeg valgte derfor videoobservasjoner og fokussamtaler som mine primære forskningsstrategier, samtidig som jeg supplerte disse med feltnotater.

## 4.7 Feltnotater

Under hele forskningsprosessen ute i barnehagemiljøene, gjorde jeg *feltnotater* i en loggbok. Dette ble sett som betydningsfullt for å sikre at mine umiddelbare og intuitive refleksjoner skulle bli registrert og husket på. Disse kunne også fungere som supplerende informasjon til øvrige data og være gode å falle tilbake på når inntrykkene ble mangfoldige. Jeg skrev i forkant og etterkant av filmingen og fokussamtalene ned stikkord og notater som jeg supplerte med nærmere beskrivelser eller mulige teoriassosiasjoner/henvisninger i etterkant.

Feltnotatene berører også forhold som ikke nødvendigvis åpenbarte seg gjennom mine andre data, og fungerer slik sett som nyttige kontekstuelle opplysninger. Dette kunne for eksempel være utdypende momenter til mine observasjoner, eksempelvis hvorfor jeg noen ganger valgte å stoppe kamera, stikkord fra hvordan jeg opplevde forskerrollen underveis og uformelle samtaler med ansatte. Jeg noterte også hvordan feltene organiserte seg, romforhold, interiør og annet som jeg mente kunne bidra til å styrke mine forståelser for miljøene.

## 4.8 Videoobservasjoner som forskningsmetode

For å kunne fange opp de voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter, så jeg det som fordelaktig å *observere* gjennom å samle inn episoder og hendelser som kunne gi meg glimt inn i hvordan dette kunne komme til uttrykk i hverdagskontekster. Gjennom observasjon kan en skjerpe oppmerksomheten for hva som foregår av detaljer i relasjonsprosesser. *”Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personers adferd og hvordan personer forholder seg til hverandre”* (Thagaard 2009:13). Dette bekrefter også Bae (2005:11): *”Hvis vi vil få mer innblikk i barnehagebarns subjektivitet og relasjonelle kompetanse, må vi inkludere observasjon av levende prosesser.”*

Jeg har i likhet med flere forskere som har studert de yngste barna (Emilson 2008, Greve 2007, Eriksen Ødegård 2007, Hognestad 2007, Gillund 2006, Mæhlum 2006, Johannesen 2002, Sandvik 2000, Lindahl 1998, Grøver Aukrust 1995) valgt å benytte meg av videoobservasjon med håndholdt kamera. Dette var anvendelig av flere årsaker. Videoobservasjonen ble en ressurs i forhold til hva jeg antok at jeg skulle klare å se og fange opp selv. Sammenlignet med løpende protokoll og loggbøker som jeg hadde tidligere erfaringer med, tenkte jeg videoobservasjoner kunne gi muligheter for å få frem forhold som ellers lett kunne ”glippe” med kun papir og blyant. Videoobservasjonen ble dermed et verdifullt redskap for å supplere egne sansninger. Den muliggjorde mer næranalyse. I bearbeidingen av videomaterialet kan en foreta gjentatte avspillinger. Jeg har dermed fått muligheter til å dvele og stoppe opp ved forhold jeg opplevde som særskilt interessante i den flommen av informasjon som fremkom. Når jeg kunne ”finstudere” de involverte verbalspråk og kroppsspråk gjennom å spille enkeltstående sekvenser om igjen og/eller se ”sakte film”, åpenbarte det seg aspekter jeg ikke alltid la så godt merke til ved første øyekast. På bakgrunn av dette ser jeg i likhet med andre videoobservasjoner som en god kilde og ressurs for å *tydeliggjøre nyanser og få frem detaljer*. Dette bidrar til å fremme et komplekst og bredspektret blikk på de temaer og spørsmål som drøftes.

### **Utfordringer og kritiske bemerkninger knyttet til bruk av videoobservasjon i forskning**

Selv om videoobservasjoner har en del fordeler, må en også være klar over begrensninger og de mange etiske utfordringene som ligger latent, både underveis mens en filmer og i etterkant

ved bearbeiding av materialet. Dette betyr at jeg som forsker hele veien må foreta mange valg, vurderinger og refleksjoner (se også neste kapittel).

Gillund (2006) påpeker at det ikke er enighet om videoobservasjoner er en god måte å fremskaffe forskningsdata på. Et argument går blant annet ut på at observasjon fører med seg et reduksjonistisk syn på barn som objekter (Greve 2007). Jeg støtter meg her til Greve som ser annerledes på dette, og argumenterer med at forskning med video faktisk har vært banebrytende for utviklingen av det nye barndomsparadigmet. Bruk av videoobservasjon kan sies å ha bidratt til en revidering av tidligere utbredte oppfatninger av de yngste barna som kontaktløse og egosentriske (Gillund 2006, Bråthen 1996). Videoobservasjon har slik sett medvirket til at de yngste barna gradvis har blitt ”oppdaget” som meningsskapende og sosialt orienterte subjekter som søker å påvirke sine omgivelser (Bae 2005, Haugen 1998). Som nevnt tidligere tenker jeg også min oppmerksomhet mot motstandsuttrykk kan få frem sider ved de yngstes liv som aktører som hittil ikke har vært så dvelt ved i tidligere forskningsarbeider. Ved å bruke videokamera kan blikket rettes mot detaljer ved hvordan motstand kan komme til uttrykk. Hvorvidt barnet blir objekter for min forskning er avhengig av hvordan jeg forvalter min forskerposisjon i relasjon til barna.

Et annet argument mot bruk av videoobservasjoner er hvordan dette gir forskeren som styrer kamera makt til å bestemme hva som får komme i fokus og ikke. Dette tenker jeg kan sees på som en utfordring i de fleste former for forskning. Jeg er her oppmerksom på denne problemstillingen, og vil understreke at hva jeg har fokusert på kan settes i sammenheng med min definisjonsmakt som forsker. Det er jeg som har styrt kameraet og dermed bestemt hvilke situasjoner som skal med. Video - observasjonene er derfor preget av mine *subjektive valg* underveis og min håndtering av kamera. Enhver situasjon må derfor sees på som kompleks, og det vil alltid kunne eksistere forhold av betydning utenfor kamerabildenes ramme, vinkling eller rekkevidde (Gillund 2006, Os 2007). Jeg ser derfor ikke videoobservasjonene som objektive, de er hele veien tuftet på mine vurderinger. Jeg er også ydmyk i forhold til hva jeg har sett og registrert. Det er dermed ikke meningen å få frem sannheter, min intensjon er heller at mine observasjoner kan bidra til å få frem ”*a point of view*” (Gillund 2006).

## 4.9 Fokussamtaler som forskningsmetode

Jeg valgte å utføre det jeg her velger å kalle en fokussamtale i hvert felt. Fokussamtaler er gjerne satt sammen av ”naturlige grupper”, noe som innebærer at en samler grupperinger som representerer den reelle konteksten, for eksempel innenfor en institusjon (Fure 2009). Dette ble også tilfelle for meg, når personalteamene i begge felt deltok.

McLafferty (2004) referert til av Winger (2008) løfter frem fokussamtale som en relativt ny metodologisk tilnærming innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Fokussamtaler kan sies å være beslektet med gruppeintervju. Det som ofte skiller fokussamtalen fra et gruppeintervju er at samspillsformer mellom deltakere og forsker gjerne er annerledes disponert. Forskeren som står ansvarlig for et gruppeintervju, har ofte utarbeidet en relativt stram struktur, og målsettingen er å stille en rekke spørsmål som deltagerne skal svare forskeren på. I en fokussamtale er forskeren mer opptatt av å skape et gjensidig engasjement. Forskeren skal bidra til å skape rom for at deltagerne kan lytte til hverandres refleksjon ved at de også får anledning til å drøfte og samtale seg imellom. Jeg velger ut fra dette å støtte meg til Winger (2008) som med henvisning til Wibeck (2000) betegner fokussamtale som en argumentativ samtale, hvor det snakkes om et tema som opptar deltakerne. Samtalen skal gi rom for refleksjon, assosiasjon og nytenkning.

En fordel med fokussamtale for forskeren er den informasjon som kan komme frem i gruppesamspillet. Fordi sosiologisk materiale ikke skapes i et vakuum, men blant annet i samhandling mennesker i mellom, er gruppeintervju egnet til å få tak i informasjon om forhold i dagliglivet som vi vanligvis ikke tenker på eller samtaler om. Ofte har vi ikke klare gjennomtenkte svar og ferdigkonstruerte meninger på forhånd. Kanskje husker vi ikke, eller vi tar ting for gitt. Når det diskuteres med andre, kan en lettere hente frem slike erfaringer vi ikke har et så artikulert forhold til (Fure, 2009).

For at samtalen skal oppleves trygg for alle, er det viktig med en åpen og tillitsfull atmosfære. I fokussamtalen er det ofte en moderator til stede som har en relativt passiv rolle i selve samtalen, men som er sensitiv ovenfor gruppeprosesser og har ansvar for at alle deltakerne kommer til orde og blir ivaretatt i samtalen. Det er også etiske aspekt: Det kan være deltagere som ikke ønsker å tre frem av ulike årsaker (Wibeck 2000). Forskeren har også ansvar for å fornemme dette, tydeliggjøre at det er frivillig osv.

I mine to felt gjorde jeg noen valg her som ga meg (og mine deltakere) ulike erfaringer

Det kan finnes ulike begrunnelser for å velge å utføre en fokussamtale. For min del så jeg det som et verdifullt supplement til mine videoobservasjoner. Min overordnede målsetting med å gjennomføre fokussamtaler var å få en anledning til å komme i dialog med personalet, for på den måten få en mulighet til å ta del i hvordan de tenkte og reflekterte rundt medvirkning og sitt arbeid sammen med de yngste barna. Thagaard (1998) påpeker at ulike former for intervjuundersøkelser er en særlig egnet måte for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser.

Ved å involvere personalet i prosjektet så jeg også som relevant med tanke på å kunne gi dem noe meningsfullt tilbake. Begge teamene utrykte ønske om at deres deltagelse i forskningsprosjektet skulle kunne bidra til refleksjon i forhold til et tema de så som aktuelt for sitt arbeid. Begge styrerne påpekte at fokussamtale kunne være god ”oppsummering” i forhold til hva de hadde vært med på.

### **Etiske betraktninger i forhold til fokussamtaler**

Halkier (2002) fremholder at den sosiale kontrollen som eksisterer når en sitter sammen i en gruppe kan bety at noen deltakere får sagt mindre enn de for eksempel kunne gjort i et individuelt intervju. Noen deltakere er gjerne mer dominerende enn andre og får på den måten lettere presentert sine meninger. Her har forskeren et ansvar for balansere de ulike stemmer og invitere passive deltagere inn på positive måter.

Den sosiale kontrollen kan være preget av det som blir oppfattet som den dominerende diskursen, og de forståelsene og perspektivene dette fører med seg. Deltakere kan føle seg hemmet av dette, noe som kan hindre at ulikhet i meninger o.a. kommer frem. Deltakere svarer ut fra hva de oppfatter som den gjengse meningen, våger kanskje ikke å utfordre denne i gruppen. Det oppstår en gruppekonsensus eller gruppeeffekt .

## 4.10 Praktisk gjennomføring.

Jeg vil nå beskrive min gjennomføring av feltundersøkelsen.

### Inngang i felt.

For å finne frem til aktuelle barnehager jeg kunne utføre feltarbeid i, tok jeg kontakt med barnehagesjefen i en middels stor by på Østlandet. Barnehagesjefen ville gjerne hjelpe meg å formidle kontakt, og hun ba meg derfor sende en e-post med en liten beskrivelse av tema for prosjektet og hvordan jeg ønsket å gjennomføre dette ute i barnehagene. Denne e-posten ble videresendt til de barnehager som inngikk i hennes kommunale nettverk. Hun ville i tillegg til dette nevne prosjektet på et møte hvor alle disse deltok. Dette resulterte i at en barnehage tok kontakt med meg pr telefon. Pedagogisk leder ved en *småbarnsavdeling* sa de gjerne ville være med, og fortalte at de så sin deltagelse som en spennende mulighet for faglig utvikling og bevisstgjøring.

Jeg hadde på forhånd tenkt at det kunne være spennende i forhold til å få frem variasjon med to barnehager å gjøre feltarbeid i. Dette fordi jeg har erfart og følt på kroppen at barnehager kan være utrolig forskjellige og ha ulike tradisjoner og referanserammer ”i veggene”. Jeg bestemte meg derfor videre for selv å ta direkte kontakt med noen aktuelle barnehager for å se om dette lot seg ordne. Jeg satte derfor opp en liste over aktuelle barnehager med ”god tilgang” på barn mellom 1- 3 år i kommunen og tenkte å starte en ringerunde. Dette ble imidlertid ikke nødvendig da styrer i den første barnehagen jeg ringte til umiddelbart uttrykte at dette virket interessant. Etter en e-post med nærmere informasjon fra meg, bekreftet hun at hun ville oppmuntre sine ansatte til deltagelse. Jeg fikk etter kort tid tilbakemelding på at *en av småbarnsbasene* i hennes barnehage var villige til å delta. De håpte deres deltagelse kunne bidra til økt refleksjon rundt medvirkning.

Etter at kontakten var opprettet, sendte jeg barnehagene et informasjonsskriv om prosjektet samt tillatelseserklæringer til de ansatte og barnas foresatte. Jeg måtte også melde prosjektet inn til Norges Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (*NSD*) som sikrer at forskeren utfører sitt arbeid i tråd med gjeldende etiske retningslinjer, blant annet i henhold til oppbevaring av personopplysninger. Jeg fikk relativt raskt tilbakemelding på at prosjektet var formelt i orden.



Jeg gjorde videre avtale om et møte med barnehagene hvor jeg ville være tilgjengelig for spørsmål, samt fortelle mer om hvordan jeg ville gå frem. Her ville jeg også være åpen for personalets spørsmål og innspill.

### **Mitt første møte med de voksne - en oppsummering fra to felt**

Jeg hadde et informasjonsmøte med mine forskningsdeltakere kort tid før hvert feltarbeid startet. Gulløv og Højlund i (2006) påpeker at et møte i startfasen av feltarbeid er viktig for å etablere tillit og kontakt, samt gi en videre introduksjon til prosjekt og hva dette i praksis kan innebære for de involverte. Det handler med andre ord også om vilkårene for det samarbeidet vi inngikk.

Personalteamene besto av henholdsvis av en pedagogisk leder og tre assistenter, og en pedagogisk leder, en førskolelærer og tre assistenter. I hovedsak var disse grupperingene sammensatt av kvinner mellom 20-55 år. Noen hadde nettopp begynt sitt arbeid i barnehage, mens andre hadde lang fartstid og hadde jobbet flere tiår. Enkelte var ufaglærte, mens andre igjen var barneveiledere (for eksempel barne- og ungdomsarbeidere/pedagogiske barnepleiere) eller førskolelærerutdannet (med og uten videreutdanning).

Under hvert møte viste jeg til brevet de hadde med informasjon om prosjektet. Videre fortalte jeg kort om meg selv, min bakgrunn og mine generelle forskningsinteresser, og om hvordan jeg tenkte å gå frem i feltet, og oppfordret til tilbakemeldinger og spørsmål rundt dette. Jeg gjorde her feltnotater i etterkant slik at jeg bedre skulle være i stand til å huske det vi hadde snakket om. Denne første innledende samtalen gjorde at jeg kunne gjøre små justeringer og hadde en bevissthet i forhold til feltets forventninger, ulike forutsetninger og innspill. Et eksempel på dette er at jeg utvidet mitt forskningsfokus til også å gjelde avkledning i et av feltene etter ønske fra en av de pedagogiske lederne (se avsnitt om valg av kontekst).

Gjennom barnehagehverdagen finnes det flere mulige tidspunkt hvor påkledning/avkledning forekommer, og vi ble enige om å legge videoobservasjonene til tidlig formiddag før lunch (se kapittel 3). Ellers hadde feltene noe ulike utgangspunkt rent organisatorisk da det ene feltet var småbarnsavdeling og det andre var base. Rent praktisk kom dette til syne ved at feltene hadde noe forskjellig sammensetning av antall barn/voksne og noe ulik organisering. Jeg har her ikke hatt anledning til å være komparativ i forhold til dette og vil presentere mitt materiale fra feltene ikke adskilt, men samlet.

Det viste seg at begge barnehagene ofte hadde studenter til stede da de hadde samarbeid med en høgskole for førskolelærerutdanning i nærheten/samt barn og ungdomsarbeiderutdanning i regi av videregående skole. Dette innebar at personalet og barna var relativt vant til å bli observert og omgitt av nye som kom på besøk. Personalteamene virket å være noe spente på filmobserveringen. Jeg fortalte at jeg ville begynne forsiktig og vise varsomhet for ulike terskler for å eksponere seg foran et kamera, og at de måtte si ifra om de fant noe ubehagelig. Jeg opplevde begge teamene som positivt innstilte, og det syntes som de så deltakelsen i prosjektet som noe de ville la seg utfordre av: *"Vi hopper i det!"* Enkelte som hadde tidligere erfaringer med bruk av videokamera i barnehagehverdagen fortalte meg at de *kunne* bli litt ekstra opptatt av å handle *"korrekt"* ved filming, samtidig hadde de også erfart at observatører *"lett kunne gli inn i hverdagen og nesten bli "glemt"* (Feltnotat). Noen av personalet ga uttrykk for at de *i blant* følte seg utilstrekkelige på grunn av ulike kontekstuelle forhold som stadig dukket opp i hverdagen. De ønsket å *forberede* meg på at dette i noen tilfeller *kunne* gi konsekvenser for kvaliteten på deres samspill med barna. En av styrerne som var med på denne samtalen uttrykte at hun syntes sin personalgruppe var *"tøffe"* som deltok. De var overbeviste om at deltakelsen i prosjektet kunne være inspirerende på mange måter. Styreren framhevet at de hadde drøftet at det kunne være *"lett å synde i forhold til medvirkningsretten"*. Dette fordi dager opplevdes hektiske og mangfoldige, det er mange hensyn å ta og ulike hverdagslige utfordringer; i form av kontekstuelle kår som ble omtalt som *"tidspress"*, *"stort antall barn pr voksne"*, *"de mange små"* og *"sykefravær kunne gjøre dem sårbare"* ble understreket (Feltnotat). Som forsker kjente jeg her på at det etisk sett ble viktig å ha en løpende dialog med de involverte. Jeg understreket at jeg var glad for at de sa seg villige til å delta, og at jeg kunne komme og filme når det passet og kjentes greit.

Jeg sa til begge personalteamene at de kunne be meg slette episoder eller stoppe kamera om de følte seg ukomfortable med eventuelle situasjoner jeg festet på tapen. Slik jeg ser det, er en grunnleggende respekt for menneskene jeg forsker i blant helt overordnet. Jeg er også forpliktet til dette i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Et sentralt moment her er også at forskning skal være en positiv opplevelse: *"Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, gjennom forskningsprosessen og ved formidling av forskningsresultatene"* (NESH, 2003:9). Et viktig forskningsetisk poeng er at forskning ikke på noen som helst slags måte skal være til skade: Som Johannesen (2002:48) fremholder med henvisning til Erickson (2002) betyr dette at: *"...det handler ikke bare om fysisk skade, men også skader i følelseslivet gjennom at deltagerne for eksempel blir utsatt for forlegenhet..."*.

Jeg spurte personalet om de kunne hjelpe meg å være sensitiv ovenfor barna og deres kroppsspråk og ytringer under mine videoobservasjoner, blant annet ved å gi meg hint om de så at barna mislikte filmingen. Personalet som tidligere var blitt filmet påpekte at de hadde erfart at barna i større eller mindre grad kunne bli påvirket av et filmkamera, og vi drøftet hvordan dette kunne komme til uttrykk. Her kom det frem at de hadde opplevd at barna kunne bli ”*uvanlig*” stille, se ned eller ”*forlate åstedet*” om de ikke følte seg vel eller hadde motstand mot filming. Samtidig kunne andre ha behov for å ”*vise seg litt ekstra*” (Feltnotat).

Siden jeg alltid har engasjert meg i barna i mitt tidligere arbeid, var jeg selv ekstra spent på denne biten. Ønsket var å forsøke og skape en ramme av trygghet ved å bli litt kjent før jeg startet observasjon. Det ble derfor funnet formålstjenlig å være i barnehagen noe før jeg begynte å filme. Videre ble det viktig å presisere at min forskerrolle innebar at jeg skulle fungere som en ”*annerledes*” voksen i den forstand at jeg måtte avgrense meg fra å være aktivt deltagende sammen med barna i deres aktiviteter. Ønsket var i stedet å være imøtekommende ut fra de premissene som jeg kunne legge i min rolle som en utenforstående forsker. Her så jeg det som viktig å finne en balanse mellom å være åpen og tillitsvekkende, men samtidig relativt tilbakeholden. Det som var viktig for meg var at barna ikke fikk forventninger til meg som om jeg skulle være som ”*en ansatt i barnehagen*”. Da var jeg redd de kunne bli skuffet. Jeg så det også som vanskelig å forene med de forskningsoppgavene jeg skulle utføre. Dette skjønnte personalet godt, og relaterte til den posisjonen/rollen jeg sto i.

### **Mine roller som forsker**

I møte med feltet erfarte jeg at forskerrollen langt fra er entydig, men bød på skiftende og forskjelligartede utfordringer (Gulløv og Højlund, 2006) avhengig av hva jeg foretok meg. I mine beskrivelser av gjennomføringen av videoobservasjoner og fokussamtaler, vil jeg inkludere noen perspektiver på hva dette innebar. Generelt sett opplevdes det som en overgang å entre barnehagefeltet som forsker, da jeg tidligere har hatt en annen posisjon og mental innstilling gjennom mitt virke som førskolelærer/pedagogisk leder. Som Gulløv og Højlund (2006) påpeker: Når en går fra å være pedagog til å bli forskende kan det fordre en del refleksivt ”arbeide”. I stedet for å møte barn og voksne i kraft av mine vante roller skulle jeg nå forholde meg *undersøkende*, og måtte slik sett lære meg å være ”*i rummet på nye måder og med nye hensigter... Som forsker skal en løse en annen oppgave og derfor også agere, tenke, fortolke, reflektere annerledes.*” (ibid:96).

I forskningslitteraturen (for eksempel Gulløv og Højlund 2006) blir det drøftet fordeler og ulemper med å, som meg, være en ”insider” i feltet. Flere påpeker at kjennskap til feltet kan være betydningsfullt for evnen å fange opp nyanser (Eide m.fl,2009). Dette er også noe jeg selv har tenkt på, jeg trengte for eksempel lite sondering for å finne frem til aktuelle situasjoner å observere i. Jeg er kjent med hvordan barnehager organiserer sin hverdag. Jeg antok også at jeg ville kunne ha en viss innebygd følsomhet for å fange opp relevante problemstillinger i tilknytning til mine forskningsspørsmål, da jeg selv har mangesidige erfaringer fra barnehagens hverdags - og relasjonsliv. Forskere som står nært de felt de oppholder seg i må imidlertid være oppmerksom på faren for ”going native” utgjør (Gulløv og Højlund 2006:100). Dette kan handle om at en i *for stor grad* identifiserer seg med feltet og dermed kan bli blind for ”de gitte” sannheter som for eksempel kan komme til uttrykk gjennom dominerende diskurser og/eller selvfølgeligheter/bestemte former for ”institusjonslogikk” (Seland 2009:77). Som Thagaard (2009) også påpeker, er det en utfordring når en forsker i egen kultur å skape distanse til egne erfaringer. Jeg forsøkte hele veien å ha dette i mente. Forutsetningen for at en skaper viten er i følge Geertz at en utfordrer sine evner til refleksivitet (Gulløv og Højlund, 2006:Geertz, 1983). Dette er noe jeg har vektlagt både underveis og i etterkant av forskningsprosessen. Jeg har stadig stilt meg spørsmål rundt de valg jeg har gjort som forsker og forsøkt å være ydmyk i forhold til hva og hvordan jeg har fortolket, handlet og forstått.

Den etnografiske forskningsprosessen beskrives som sirkulær (Nilsen 2000: Spradley 1980), noe som innebærer en samtidighet i produksjon av data og analyse. Jeg forsøkte å innta et forskerblikk gjennom å la mine forskningsspørsmål være førende for hvor jeg festet oppmerksomheten. Mine teoretiske referanserammer lå hele tiden i bakhodet og ga perspektiv for videre analytiske tankebaner og fortolkninger. Jeg gjorde notater fortløpende og stikkordsmessig i feltbok underveis og/eller i etterkant av videoobservasjonene og fokussamtalene.

I forkant av feltarbeidet tenkte jeg en del rundt hvordan jeg kunne forholde meg relasjonelt til barn og voksne når jeg skulle være tilstede i barnehagen på en annen måte enn tidligere. Her hadde jeg et ønske om å kunne være åpen og tillitsvekkende. Samtidig så jeg også for meg at jeg måtte holde en lav profil for å få rom og distanse til å innta de undersøkende og analytisk posisjoner jeg antok at jeg trengte for å kunne ivareta og utføre mine forskningsintensjoner.

## Undersøkelsens videoobservasjoner – gjennomføring og etiske vurderinger underveis

Når jeg utførte mine videoobservasjoner, slo det meg stadig hvor mye dette krevde av mine egne antenner og evne til å fortolke menneskene og situasjonene jeg studerte. Tidligere forskning forteller noe om hvordan forskjellige mennesker kan ha ulike ”terskler” for å bli observert med filmkamera. Noen kan bli mer preget av en filmobservatør tilstede enn andre . ”.....Menneskene og selvfølgelig også barn reagerer forskjellig når de møter kamera. Noen vil vegre seg og andre vil gjøre seg til. Noen overser det, mens andre unngår det” (Løkken 2000).

Gillund (2006) påpeker med henvisning til Backe- Hansen (1995) at overgangen mellom metodologiske og etiske avgjørelser er flytende, da alle de valg en foretar seg i forskningsprosessen uansett innebærer etiske implikasjoner. De etiske refleksjonene må derfor være en gjennomgående del av refleksjonene i alle prosesser i forskningsarbeidet. Med video kommer man tett på de menneskene man studerer. Mediet kan være veldig avslørende, det utfordrer menneskenes private grenser. Derfor blir etiske overveielser spesielt viktige. (Johannessen 2000)

Når det gjaldt barna, hadde de ikke selv samtykket til å være med i mine videoobservasjoner. Det handlet heller om at jeg hadde fått et *samtykke på vegne av dem* via deres foreldre. Det står at deltakelsen skal være basert på *frivillighet*, jeg anså det derfor som min oppgave og etiske plikt som forsker i relasjon til barna, å være oppmerksom på hvordan filmingen ble opplevd til en hver tid av barna selv. Relatert til at samtykket skulle være *informert* innebar dette i tillegg, slik jeg så det, å ha en åpen linje ovenfor barna i forhold til hvorfor jeg var der og hva jeg skulle gjøre. Som flere har erfart, for eksempel Johannesen (2002), kan det virke som mange barn skjønnte hva som foregikk rent konkret når jeg filmobserverte: ”*dagens barn vokser opp i en verden der tekniske apparater er en helt naturlig del av deres hverdag*”(ibid:46). Når det har blitt relativt vanlig å ha et videokamera på hjemmebane, er det dermed ikke overraskende om en del barn vet litt hva det innebærer å bli filmet (Greve 2007, Eriksen Ødegaard 2007). Det jeg imidlertid anså som mest komplisert var å gi barna en helhetlig forståelse av rekkevidden av hva de var med på. Jeg fornemmet at flere oppfattet at jeg gikk ”på skole”. Hvor mye barna ville vite lot jeg være opp til barnas egen interesse. Ved å tilpasse min informasjon til hver enkelt tenkte jeg de slik sett fikk medvirket ut fra egne premisser og forutsetninger.

Når jeg hadde filmkameraet fremme, lot jeg barna som viste interesse få se litt nærmere på hvordan det virket. Dette gikk først og fremst ut på at barna som kom frem til meg fikk tittle litt inn i displayet, noen få som viste spesiell interesse fikk også se filmsnutter av seg selv etter observasjon og noen ”hjalp meg litt” med skriving og tegning i feltboken. Her prøvde jeg meg litt frem og ble etter hvert litt obs på om barna ble for mye involvert i det jeg skulle holde på med, kunne jeg skape forstyrrelser i de samspill som ”naturlig” foregikk der jeg observerte. I dette prosjektet var ikke det min hensikt.

Et alternativ jeg reflekterte rundt var å ha et innlegg om hva jeg holdt på med i en samlingsstund slik som Bjerke (2002). Dette kunne fungert som et møte med barna for å introdusere mitt prosjekt. Jeg så imidlertid dette som noe komplisert da jeg med mitt metodologiske utgangspunkt var avhengig av at barna ikke var så opptatt av meg og ”mitt” når jeg videofilmet. Hadde jeg lagt opp til mye fokus på filmkamera kunne dette, slik jeg vurderte det, også fått følger for hva jeg evnet å få observert av ”naturlig” samspill og relasjoner. Barna var imidlertid mer eller mindre forberedt på at jeg skulle komme. I forkant av min ankomst og da jeg kom, ble det nevnt for barna at jeg var der og at jeg ville lære mer om hverdagen deres.

Det finnes ulike tilnærminger til å være observatør. Løkken (2000) beskriver blant annet at hun søkte en ”fluen på veggen tilnærming” ved å selv å være minst mulig aktiv i relasjon til barna ved å signalisere avstand. Andre velger en mer deltagende stil hvor det også kan åpnes opp for kommunikasjon med de som blir filmet. Slik jeg ser det, behøver det ikke nødvendigvis å være motsetninger mellom de ulike tilnærmingene til observasjon. . For min ble del ble dette en prosess med litt ”prøving og feiling”, eller skal jeg heller si eksperimentering? Thaagaard (2009) peker på at dersom forskerens nærvær skal virke så lite inn på observasjonssituasjonen som mulig, må forskeren tilstrebe å gjøre seg lite bemerket. Det ble etter hvert viktig for meg å avgrense min tilstedeværelse i rommet mest mulig til det forskningsmessige. Likevel så jeg også på dette som noe kontekstavhengig, og jeg så meg slik sett i en form for bevegelig forskerrolle som kunne være både tilbaketrukket observerende og mer deltagende og åpen.

Jeg oppholdt meg relativt lite på avdelingene/basen, men var der de dagene jeg brukte til å bli litt kjent med miljøet og når jeg kom om morgenen (jfr forskerrollen). Vi hilste og snakket litt sammen. Utfordringen her ble å ikke tippe over til å bli en av de andre voksne for barna, noe som følte fristende og ikke minst ”riktig” ut fra min pedagogballast og barnas åpenhet og til

dels inviterende blikk og utsagn henvendt til meg. Jeg syntes i begynnelsen det var litt vanskelig å ikke delta, siden jeg ved tidligere anledninger i hovedsak har observert mer deltagende. Jeg fikk en økende bevissthet i forhold til hvordan min rolle kunne synliggjøres og avgrenses i løpet av forskningsprosessen. Jeg gjorde meg stort sett relativt lite tilgjengelig. Videoopptak med utslått display gjorde imidlertid at mitt ansikt ikke så ofte ble gjemt bak kamera. Dette gjorde at jeg kunne kommunisere med barn og voksne for eksempel gjennom å smile, nikke, veksle blikk og jeg sa gjerne noen ord tilbake når barna søkte min oppmerksomhet. Jeg svarte dem alltid om de lurte på noe, dette var for meg viktig i tråd med mitt syn på dem som subjekter og medvirkende aktører og for min forskning som tidligere nevnt.

De andre voksne hjalp meg på mange måter inn i forskerrollen når jeg hadde kamera i hånden. De legitimerte og forklarte barna min passive rolle ved å fortelle at nå var Liv ”opptatt”, ”snurr film, sier Liv nå”. Filmkamera ble sammen med feltdagbok et synlig tegn som etter hvert ga barna assosiasjoner til hva jeg skulle gjøre og hvorfor jeg var der.

Mitt hovedinntrykk er at barn og voksne vendte seg relativt raskt til at de bli filmobservert. I begynnelsen kunne jeg likevel registrere noen barn som ”hoppet og spratt” foran kamera og sa ”se” og smilte. De første dagene jeg filmet så jeg at enkelte barn kunne virke litt ekstra opptatt av at jeg var til stede. For eksempel var det noen som pekte på meg, ropte navnet mitt eller sendte undrende blikk i retning meg og mitt kamera.

Personalet var samarbeidsvillige og forståelsesfulle i forhold til min rolle. Dette satte jeg stor pris på- for med en person ekstra på avdeling/base er det helt sikkert lett å ønske denne inn som ekstraressurs i travle tider. Jeg så i praksis at det var viktig at jeg hadde avklart min rolle i forkant. I noen tilfeller hjalp jeg likevel noe til under påkledning etter filmøkter, for eksempel fordi en voksen alene satt igjen med mange barn og det var få andre voksne ute med barna på grunn av møteavvikling i kombinasjon med fravær eller annet. Dette handlet for meg også om å gi noe tilbake, og at jeg selv kunne få kjenne på hvordan det var å være i de voksnes sted innenfor de konkrete miljøer jeg oppholdt meg i. Her brukte jeg skjønn. ”Forskere må bruke sunn fornuft og være ansvarlige” (Postholm 2010: 148). Jeg deler Eriksen Ødegaards (2007) synspunkt om en situert forskningsmoral. Det vil si at jeg ikke gikk ut fra forhåndsbestemte eller låste kriterier for adferd, men forholdt meg aktivt og reflektert til de dilemmaer som oppsto fortløpende under forskningsprosessen.

Jeg gjorde noen avveininger på hvor mye jeg ville fortelle de involverte om mine personlige forskningsinteresser innenfor rammen av den tematikken som var mitt utgangspunkt for studie. Når de spurte meg om jeg fikk relevante observasjoner, bekreftet jeg dette, men utdypet i liten grad der og da hva jeg fant interessant. Et moment i forhold til hvor mye jeg skulle fortelle, var mulighetene for at bestemte fokus kunne forlede deltagerens oppmerksomhet og adferd i bestemte retninger og dette ønsket jeg å unngå. Postholm (2010:146) fremhever at spesifikke opplysninger om hva forskeren er opptatt av kan endre ”normal” adferd og for eksempel påvirke kommunikasjon/samspillet under undersøkelsen. Jeg så dette som et viktig forhold å ta høyde for når jeg skulle observere de yngstes motstand slik den fikk plass og spillerom i relasjoner med de voksne. Dette var også en refleksjon jeg tok inn i fokussamtalene.

*”Ansvarsforholdet mellom voksne og barn er alltid asymmetrisk, og den voksne forskeren er i en særlig mektig posisjon i forhold til barn i forskningssammenheng.” (Eide m.fl. 2009)*

Barns kroppsspråk i forhold til filming var ikke bestandig like lett å ”tolke”, og for meg som ikke kjente dem så godt, var det kanskje spesielt vanskelig. Jeg har ikke filmet i mitt tidligere arbeid i barnehage, og jeg har heller ikke gjort dette med forskningsmandat. Her har jeg kun erfaringer som småbarnsmamma. Disse forteller meg at barn ikke nødvendigvis bryr seg så mye om en diskret filmobservatør, samtidig kan de også være i sinnsstemninger eller i aktiviteter hvor filming kan oppleves plagsomt eller inntrengende. Ut fra dette brukte jeg min intuisjon. Samtidig ble jeg også bevisstgjort i de direkte møter med de enkelte barn. Kontinuerlig refleksjon ble derfor min rettesnor.

Noen ganger når jeg kjente usikkerhet spurte jeg barna direkte om det var greit at jeg filmet. Jeg kunne da få ganske vage svar:

*”Gutt 2,1 ser på meg og virker nysgjerrig på filmingen han stirrer mot meg uten å si noe, smiler og sier ”der”, jeg spør om det er greit at jeg filmer han mens han kler på seg. Han ser på meg og opp på den voksne han sitter på fanget til. Hun ser på han igjen og sier, er det greit for deg? Jeg oppfatter det slik at han gjør et nikk, men kanskje også lurert litt...” (Feltnotat).*

Jeg reflekterte over denne episoden etterpå og tenkte på om jeg burde involvert han mer i hva jeg gjorde, eventuelt fulgt opp hans mulige interesse for kameraet. Og var hans tillatelse vag? Kanskje syntes han situasjonen var uvant? Kjente han på sjenanse i forhold til filmingen? Ut fra ansiktsuttrykket virket han aksepterende til å ha meg der, men ville kanskje la den kjente voksne han satt på fanget til ta den endelige avgjørelsen? I dette tilfellet ble det slik at jeg



valgte å fortsette filmingen, men jeg lot samspillet videre være guttens og den voksne "sitt". Det så etter hvert ut til at gutten i mindre grad fokuserte på kamera og heller kom med ytringer som vendte oppmerksomheten til begge i andre retninger enn meg og mitt kamera .

Noen ganger var det et dilemma for meg å fortolke barnas uttrykk og om disse kunne linkes til deres opplevelser av å bli filmet eller ikke. Jeg reflekterte flere ganger over hva bevissthet rundt min forskningsmessige definisjonsmakt kunne bety i praksis. Når jeg filmet situasjoner hvor ikke kun "harmoni" rådet, la jeg stor vekt på det etiske. Dette kunne blant annet bety at jeg satt et stykke unna og var diskret, og jeg ville ikke være påtrengende eller forfølge barn/voksne om de forflyttet seg. Deres kroppsspråk var for meg hele veien retningsgivende for hvorvidt jeg lot kamera gå. Var jeg usikker noterte jeg heller i feltboken.

En gang et barn viste høylytt motstand og løp fra en av de voksne sa den voksne: "*vil du ikke bli filmet heller?*" I dette tilfellet hadde jeg trodd motstanden hadde sin grobunn i andre årsaker. Slik jeg så det, virket ikke barnet å være affisert av filmingen litt på skrå et stykke ved siden av. Her kan jeg åpenbart ha tolket feil, og den voksnes kommentar gjorde at jeg slo av kameraet umiddelbart.

I etterkant har jeg spurt meg selv om jeg klarte å være like varsom hele tiden, det kunne ofte fortone seg som et dilemma å navigere i dette. Det kunne være en særlig utfordring når jeg så samspill som var av interesse for min forskning. Mitt overordnede prinsipp her var at etikken alltid måtte komme foran eventuelle "gode" observasjoner. Jeg gjorde løpende vurderinger og valg underveis ut fra hvordan jeg fortolket situasjonene i de øyeblikk de utspant seg.

Jeg forsøkte å la de overnevnte etiske implikasjonene også være førende for hvilke samspills - episoder jeg valgte å løfte frem i mine analyser. "*Å få motiver og handlemåter vurdert og beskrevet av utenforstående kan i seg selv virke støtende* (NESH, 2003:9). Når jeg i etterkant har gått gjennom mitt filmmateriale gjentatte ganger har jeg sett dette som en ekstra gjennomgang også i forhold til de etiske dimensjoner jeg har lagt til grunn i gjennomføringen av prosjektet. Her har jeg også rådført meg med min veileder.

Anonymisering har også vært et viktig ledd i min skjerming av de jeg observerte. Siden jeg filmet i en middelstor bykommune, tenker jeg det relativt enkelt kan spores hvor jeg har vært. Jeg har derfor laget "dekknavn" / fiktive navn på personalet.

Felles for de filmobservasjoner jeg har valgt å presentere og gjøre analyser av, er at jeg mener de på ulike vis kan bidra til å fremvise hvordan voksne i barnehager kan "se" og "oppfatte" de

ungstes motstand ut fra ulike perspektiver og synsvinkler i ulike situasjoner. Det har vært viktig for meg å synliggjøre hvordan de yngste kan medvirke med sin motstand på ulike måter og hvordan dette gis ulikt spillerom i forskjellige samspill og i relasjoner mellom forskjellige mennesker.

### **Undersøkelsens fokussamtaler. Gjennomføring, valg og etiske vurderinger**

Tema for de to fokussamtalene jeg utførte var som nevnt *De voksnes betydning for barns medvirkningsmuligheter*. De temaene jeg tok opp til drøfting kretset dermed rundt hvordan de voksne opplevde og tenkte rundt dette i sitt hverdagslige samspill med barna.

Til mine fokussamtaler hadde jeg utarbeidet samtaleguider som fungerte som veiledende for hva jeg ville drøfte med personalet. Disse guidene besto av ulike typer spørsmål jeg fant aktuelle å innlemme. Disse var i første rekke formulert som ”erfaringsbaserte” og ”menings- og verdispørsmål” (Postholm, 2010) Jeg formulerte spørsmålene ut fra en intensjon om at de involverte skulle kjenne at det jeg spurte om skulle angå dem og ha relevans for deres hverdagsliv og implementeringsarbeid relatert til medvirkning.

Det var de naturlige grupper, det vil si de personalteamene som var til stede blant barna under mine filmobservasjoner som deltok, med unntak av en styrer i det ene feltet, som selv tok initiativ til å være til stede. Begrunnelsen var at hun ønsket å få innblikk i den prosessen hennes personalteam hadde vært del av. Til sammen var 8 personer med i mine to fokussamtaler. To av de personene jeg hadde filmet var ikke representert i gruppene på grunn av delte stillinger etc.

Jeg ga en kort forklaring på hva en fokussamtale innebar. Jeg fortalte videre at jeg så samtalen som et supplement til videomaterialet jeg hadde samlet inn og at jeg håpet at samtalen også kunne bidra i deres bevisstgjøring og refleksjonsprosesser. Videre understrekte jeg til mine deltakere at jeg ikke så barns medvirkning som et entydig begrep, men en mangetydig rettighet og målsetting i barnehagen som kan forstås på ulike måter. Jeg var dermed ikke ute etter ”riktige eller gale svar”, men innspill som kunne fortelle meg mer om hvordan de *reflekterte rundt sin medvirkningspraksis i sine hverdagslige møter med barn*.

Jeg presiserte for deltakerne at samtalen ble tatt opp med diktafon (dette var det informert om tidligere i forbindelse med informasjonsmøte). Diktafon eller båndopptaker er et anbefalt teknisk hjelpemiddel innenfor kvalitativ forskning. ”Fordelen med opptak er at alt som sies,

*blir bevart. Forskeren kan konsentrere seg om informantene og deres reaksjoner*” (Thagaard 2008:102). Dette opplevde jeg som en stor fordel. Når jeg slapp å notere hva vi drøftet i feltnotatboken, ble jeg frigjort til og fullt ut konsentrere meg om å lede og skape driv for samtalene. Diktafonen gjorde at samtalene ble ”frosset”, noe som førte til at jeg fikk dem ”lagret” og har hatt anledning til å lytte gjennom dem flere ganger og når som helst når jeg har hatt behov for det. Siden jeg opplevde at samtaletiden var intens, og med mange tråder og hensyn å holde i hevd, har jeg gjennom å lytte til opptak fått et godt innblikk i nyanser i det som ble sagt og drøftet, hvilke momenter som kom frem fra ulike deltagere, egen forskerposisjon og annet.

Underveis i samtalene måtte jeg også ha ”blikk” for selve gruppeprosessen. Jeg ønsket at alle skulle føle seg trygge og at det skulle være takhøyde for forskjellige syn og meninger. At noen fra personalet forholdt seg mer tilbakeholdne enn andre så jeg på som en del av deres forskjellighet som jeg måtte ha rom for og respektere. Samtidig søkte jeg å se alle og invitere dem med som likeverdige aktører i samtalen. Som Winger (2008:85) beskriver, kan det være en fordel at samtalen har en moderator, det vil si en som tar ansvar for hvordan ordet blir fordelt og sørger for at alle blir ivaretatt på konstruktive og positive måter i samtalen. Jeg hadde ingen egen moderator i mine samtaler. Når personalgruppen ikke var større enn tre-fire, anså jeg det som mulig å selv ta ansvar for denne biten. Jeg så imidlertid styrerens deltakelse i en av samtalene som en ressurs på denne måten, da hun hjalp til å ta ansvar for nettopp dette i samtalen hvor hennes personalteam deltok.

Winger (2008: 86) tar opp forskerens ansvar når det gjelder etiske betraktninger og maktbruk i fokussamtaler: *”Ethvert forskningsintervju er i utgangspunktet en asymmetrisk samtale i en spesifikk setting hvor intervjuer /intervjuere har stor makt til å definere rammer, fokus og tid.”* Jeg organiserte mine fokussamtaler noe forskjellig, og dette var i stor grad basert på hvordan jeg underveis reflekterte rundt min forskerrolle. Mine forskningsdeltakerne utfordret meg også her gjennom sin forskjellighet, sine ulike spørsmål og forventninger.

En hovedforskjell på samtalene var at jeg under fokussamtale med det første feltet kun hadde en ”ren” samtale der det ble stilt spørsmål relatert til min tematikk og hvor jeg inviterte deltagerne inn i ulike drøftinger på bakgrunn av dette. Mine konkrete observasjoner fra oppholdet i felt ble i noen grad flettet inn, samtidig oppfordret jeg deltagerne til selv å komme med eksempler på medvirkningspraksis slik de opplevde det i sitt hverdagsliv.

I det andre feltet valgte jeg en noe annen løsning da jeg redigerte frem ca. 15 minutter med filmsnutter som utgangspunkt for samtale, i tillegg til videre spørsmål og diskusjon basert på det vi hadde sett og hva deltagerne var opptatt av. Postholm (2010) påpeker at filmsnutter i forkant av et gruppeintervju kan virke stimulerende for samtalen fordi de frisker opp hukommelsen og gir felles opplevelser for de involverte partene i dialogen. Det var noe tidkrevende å lage ”filmen”, for jeg var da nødt til å gå igjennom råmaterialet fra feltet en god del ganger for å redigere frem filmsnutter som jeg så på som tankevekkende og gode eksempler. Dette var imidlertid å anse som fordelaktig forarbeid til den videre transkripsjonsprosessen og godt bakgrunnsstoff for å få et nærmere innsyn i hva jeg hadde fanget opp.

De filmsnuttene jeg hadde plukket ut for framvisning viste glimt fra ulike episoder av samspill jeg hadde funnet aktuelle/interessante for medvirkning og mine perspektiver. Jeg understreket at hva som fikk komme frem var basert på mitt blikk, og hva jeg hadde funnet ”interessant i det alminnelige” i løpet av mitt opphold der. Andre hadde kanskje løftet frem andre sider av praksisen, eller sett noe annet. Jeg fokuserte på ulike ”temaer” i samspillssituasjonene og flettet inn flere episoder hvor den voksne evnet å skape anerkjennende dialoger som gjorde barnas perspektiver gyldige (Bae, 2004), for eksempel når motstand oppsto. Slik ble fokuseringene vinklet inn mot hva medvirkning kan bety i et relasjonelt perspektiv. Jeg var bevisst på å få frem en bredde i de eksemplene jeg viste for på den måten å ha grunnlag som kunne åpne opp for å utfordre diskurser rundt hva medvirkning kan bety i de hverdagslige møter med de yngste barna. Slik kunne jeg henvende meg til deltakernes refleksivitet ved å stille spørsmål rundt hva vi hadde sett og hvordan dette kunne aktualiseres i et medvirkningslys.

Jeg la samme etiske utvalgsriterier til grunn for filmsnuttene vist i plenum som min behandling av materialet for øvrig. Når deltakerne skulle se hverandre på film, så jeg det som viktig at observasjonene ikke bidro til at noen følte seg ukomfortable eller utlevert.

I etterkant har jeg stilt meg selv spørsmålet hvorfor jeg ikke viste filmobservasjoner i første felt. Dette er et vanskelig spørsmål å besvare, men jeg vil relatere det til min manglende erfaring som forsker. I den ene feltet ble det av flere ytret et tydelig ønske om å få se noe av det jeg fanget opp. Jeg så det da som relevant å bringe inn eksempler fra dette i fokussamtalen. Jeg antar at dette også kunne styrket min første samtale. Fra et deltaker - perspektiv fremsto det som ekstra meningsfullt å se glimt fra observasjonene på video. Slik jeg opplevde det, var virkningen av å se glimt fra filmobservasjonene i plenum overraskende

stor. Det var tydelig at dette ga en fellesopplevelse som trigget engasjement og refleksjon og som i seg selv ble forløsende for engasjementet i samtalekonteksten. Når jeg viste filmobservasjonsglimt, ble dette dermed en ”grunnmur” og referanseramme som jeg opplevde ga et litt annet utgangspunkt for samtalen enn i felt 1. Slik sett ble dette absolutt også en læreprosess og erfaring for meg som forsker. Jeg vil likevel understreke at jeg personlig opplevde at jeg satt igjen med mange spennende momenter å transkribere fra begge samtalene. (se samtaleguider i vedlegg)

## TOTALOVERSIKT OVER MATERIALET

<b>MATERIAL</b>	
<b>Feltnotater</b>	
<b>Råmateriale videoobservasjon felt 1</b>	1 time : 58 minutter
<b>Råmateriale videoobservasjon felt 2</b>	3 timer : 57 minutter
<b>Råmateriale fokussamtale</b>	: 46 minutter
<b>Råmateriale fokussamtale</b>	: 54 minutter

# Kapittel 5 Bearbeiding og analyse av forskningsmateriale

I dette kapitlet vil jeg gå inn i hvordan jeg har bearbeidet mitt materiale fra undersøkelsen jeg gjorde (se totaloversikt over materialomfang forrige kapittel). Dette omfatter beskrivelser av transkripsjonene, av henholdsvis videoobservasjoner og fokussamtaler og hvordan jeg ut fra dette kom frem til utvalgt materiale og refleksjoner rundt analytiske grep. Deretter oppsummeres premissene for undersøkelsen. Resten av kapitlet omfatter analysen av materialet med påfølgende drøftinger.

## 5.1 Transkribering av forskningsmaterialet

Johannesen (2002:49) påpeker at mange vil hevde at transkripsjonene også er en del av analysen og tolkningen fordi en allerede i denne fasen gjør valg basert på egne forståelser. Greve (2007:123) omtaler forholdet mellom transkripsjon og tolkning på en måte jeg kjenner meg igjen i: *”...mine beskrivelser vil alltid være tolkninger, og måten data blir representert på kan ha innflytelse på den videre analysen”*. Greve henviser videre til Green (1997) som presiserer dette ytterligere: *”Det er ikke mulig å transkribere verken tale eller andre modaliteter uten å foreta en form for tolkning samtidig.”* For eksempel måtte jeg allerede i transkripsjonsprosessen søke å utkrystallisere sekvenser som fremviste motstand. Dette ble også et spørsmål om tolkning og analyse av hva jeg så. Postholm (2010) skriver også hvordan analytiske vurderinger griper inn i transkripsjonsarbeidet.

Transkribering handler om hvordan den innsamlede empiri blir gjenstand for videre bearbeiding og klargjøring til analyse i forskningsarbeidet. Å transkribere mitt materiale har jeg samlet sett opplevd som en omfattende, oppslukende, spenningsfylt, interessant, refleksiv, tidkrevende og kompleks prosess som har foregått både underveis og i etterkant av mine opphold i barnehagene, i flere omganger og på parallelle og kryssende plan. Som Greve (2007) påpeker, må formålet med undersøkelsen være klargjort før transkriberinger starter opp. Da jeg avsluttet feltarbeid, visste jeg at jeg ville velge å fokusere på de yngstes motstandsuttrykk og de voksnes tilnærminger til barn i slike samspillsituasjoner. Jeg startet dermed en ”skanning” og jakt på observasjoner og utsagn/synspunkt fra fokussamtalene som kunne fortelle noe om dette.

Jeg har dermed gradvis foretatt en systematisering av materialets innhold, ved å sile, sortere og finne frem til interessante empiriske innslag i lys av de forskningsinteresser og forskningsspørsmål jeg her reiser. Mine teoretiske referanserammer har gitt retning for hvordan jeg har arbeidet med dette. Det materialet jeg her velger å gå videre med til analyse er på bakgrunn av denne prosessen å betrakte som en reduksjon av materialets totale omfang og må dermed sees på som representasjoner av hva som er innsamlet (Greve 2007). Disse representasjonene er zoomet inn som et utvalg på bakgrunn av det mikrofokus i barn/voksnes samspill jeg her har lagt til grunn.

Jeg vil nå først gi et lite innblikk i hvordan jeg rent konkret har gått frem når jeg har transkribert mine videoobservasjoner og fokussamtaler.

### Noen refleksjoner rundt transkripsjonsprosessen

Å transkribere handler om hvordan jeg som forsker har bearbeidet mitt empiriske forskningsmateriale (mine data) til skriftlig tekst i denne oppgaven. Jeg fikk erfare at transkripsjon både kan være tidkrevende og utfordrende. Det har vært mange tråder å trekke og hele mitt sansesystem måtte involveres på nytt og på nytt. Kvale (1997:66) påpeker at det ikke finnes en objektiv eller ”sann” form for transkripsjon, en må heller spørre seg hva som er relevant for forskningens formål. Mine forskningsspørsmål og teoretiske perspektiver har hele veien vært retningsgivende for hva jeg har funnet viktig å feste meg ved og dermed transkribere frem. Som Bae (2007:135) påpeker, kan alt innsamlet materiale i første omgang sees på som et råmateriale som det etter hvert skapes data ut ifra: ”...et trekk som går igjen i en mikroetnografisk tilnærming er at man ut fra innsamlet råmateriale jobber i mange runder eller gjennom ulike faser / trinn før man kommer frem til de hendelsene som blir gjort til gjenstand for de mest detaljerte teoretiske analysene” .

I tråd med min metodetriangulering hadde jeg relativt mye ”empirisk råstoff” tilgjengelig. Dette måtte jeg gjøre meg grundig kjent med, få oversikt over og gjøre et utvalg ut i fra. Når jeg transkriberte, måtte jeg slik sett gå på oppdagelsesferd i materialet for å finne frem til og sile ut de samspills - observasjoner og uttalelser fra fokussamtalene som for meg framstod som de mest aktuelle og interessante empiriske innslag å sette meg nærmere inn i og bearbeide videre. Disse ble omgjort til tekst.

Transkribering, tolkning og analyser kan sees på som parallelle og til dels overlappende prosesser. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike aspektene i prosessen

overlapper hverandre (Thagaard 1998). Det var ikke slik at jeg holdt på med prosessene isolert fra hverandre. Det å transkribere har likevel, slik jeg ser det, også en ”praktisk” side som omhandler selve tekstskapingen. Før jeg går over til mine tolkninger, vurderinger og systematiseringer i forkant av analysen, vil jeg derfor aller først gi en litt mer presis forklaring på hvordan jeg rent konkret gikk frem når jeg transkriberte frem data fra henholdsvis videomateriale og fokussamtalene.

### Transkribering av videoobservasjoner

Mine forskningsspørsmål var oppmerksomhetsledende for hvordan jeg abstraherte, kodet og valgte ut material for videre transkribering. Her ga mitt sammensatte teorigrunnlag også ulike retninger for blikket når det gjaldt å finne material - utsnitt jeg fant det verdt å dvele ved i de mange samspills observasjoner og uttalelser fra fokussamtalene jeg hadde fått tatt del i. Jeg tok dermed på meg ulike ”forskningsbriller” for å finne frem til de deler av materialet som jeg opplevde kunne synliggjøre mine ulike fokuseringer.

Som tidligere nevnt så jeg materialet som relativt omfattende, og jeg fant i begynnelsen mange aktuelle spor som kunne være ”talende” og teoretiske relevante for min tematikk. Med tanke på studiens omfang har jeg vært nødt til å gjøre valg og prioriteringer også av transkribert materiale for å få frem variasjon, bredde og ulike synsvinkler på tematikken innfor min gitte ramme.

Når det gjelder transkripsjon av videoobservasjonene fra barnehagene, har jeg valgt å skrive ned disse som små *episoder eller praksisutsnitt*. Disse er hentet fra de samspill jeg filmet i på- og avkledningssituasjonene i begge felt. For å skille dem fra hverandre har jeg gitt episodene navn ut fra hva *jeg* har funnet sto sentralt i samspills-forløpene. Episodene er basert på kortere og lengre filmsekvenser. Noen varte noen sekunder, andre flere minutter. Når jeg skulle transkribere, opplevde jeg dette som intenst fordi jeg var opptatt av at tekstene skulle gi et levende og troverdig inntrykk av det jeg hadde fanget opp med mitt videokamera i felt. Vedeler (2000:80) argumenterer for at transkribering skal bidra til at andre får ta del i det du ønsker å synliggjøre ved å ”... *ta leseren med inn i settingen som er observert og hjelpe leseren til å fokusere på det som er sentralt for problemstillingen. Observatørens beskrivelser blir leserens øyne, ører og sanser*”. Når jeg så igjennom videomaterialet, ble inntrykkene massive og videobildene var flimrende i den forstand at de gikk raskt fremover og mye kunne



skje på en gang. Når jeg filmet i garderoben, var det noen ganger mange voksne og barn til stede. Dette kunne gi noe bakgrunnsstøy som krevde en del ekstra arbeid under transkripsjonene fordi jeg måtte gå tilbake flere ganger, skru opp volum og annet for å forsøke å få tak i hva som ble sagt og uttrykt.

Når jeg studerte samspillene, måtte jeg konsentrere min oppmerksomhet på ulike plan: Stoppe opp og dvele, kjøre sakte film, kanskje spole tilbake igjen. Spørsmål jeg stilte meg var: Hvordan kan jeg beskrive samspillet mellom barn og voksne på en mest mulig dekkende måte? Hvordan få frem de involverte parterers uttrykksregister både i form av verbale og nonverbale kommunikasjonsmåter, bevegelser og handlinger på en mest mulig "rettferdig" og respektabel måte? Jeg var opptatt av faren for over-fortolkning, hva så jeg, hva tolket jeg når det gjaldt ulik adferd blant små og store? Hvor mye var adekvat å ta med?

Mine feltnotater fungerte for øvrig som støtte når jeg av og til så grunn til å presisere mer av omgivelsene og hvilke stemninger jeg oppfattet. For eksempel: Var relasjonsatmosfæren hektisk og stressende? Eller foregikk samspillet innenfor en rolig og avslappet ramme?

De filmsnittene jeg fant ekstra interessante for min tematikk merket jeg med dato og klokkeslett og noen stikkord i en tidlig fase. Dette var mine umiddelbare reaksjoner på motstanden, samspillsforløpet og medvirkningsmulighetene. Det kunne også være assosiasjoner med utgangspunkt i mitt teorigrunnlag. Når jeg merket av hvor disse observasjonene befant seg på videotapen, ble de enklere å finne igjen og komme tilbake til når jeg ønsket.

Eksempler på disse notatene fra feltdagboken.

*Eks 1*

*10. 59 verbal motstand nei*

*Voksne spør hva skal vi gjøre med buksa da? Forhandling, kommer med et forslag , telle buksa på*

*1101 G. 3.3 år er med på leken dialog*

*Eks2*

*11. 24 G.3.3 vil ikke kle på seg mangfoldige motstandsuttrykk, flukt, humor, verbalt, kroppslig-*

*Relasjonelle utfordringer i kø.*

*11. 25 Medvirkning relasjonelt perspektiv? Intersubjektivitet, lekende samspill*

Jeg har for øvrig sett på det som en stor fordel å kunne se videoopptak i dette arbeidet, da jeg tror det har vært viktig for hva jeg har evnet å få med og fange opp. Jeg har sett på ulike aspekter når jeg har spilt opp igjen filmobservasjonene flere ganger. Jeg transkriberte opp mer og mer etter hvert som jeg fant frem til aspekter i materialet som kunne berøre mine fokus fra ulike innfallsvinkler. Slik sett kan en si at min transkripsjonsprosess foregikk i flere runder.

Relatert til min nysgjerrighet i forhold til å få vite mer om hvordan de yngste kan uttrykke motstand og hvordan dette blir møtt, kom det frem eksempler på at ikke all motstand er av like tydelig og åpenbar karakter. Episoden jeg her skisserer oppdaget jeg ikke før jeg hadde vært igjennom materialet flere ganger:

*Halvdan. 1 år. 4 måneder sitter foran døra i garderoben med en sko foran seg, han tar seg på øret, snur seg og ser på døra, han stryker videre den ene håndflaten over døra som er lukket. Døra fører ut til en gang hvor utgangsdøra deles med en annen avdeling. Halvdan sitter deretter helt rolig, ser rett frem, ansiktsuttrykket ser slik jeg fortolker det litt betuttet og tenksomt ut. Omtrent samtidig med dette har de voksne snakket sammen og en spør: "Skal Halvdan ut?" "Han skal være inne i dag", sier en annen voksen. Halvdan er fortsatt stille, men holder nå i skoen som lå foran han. Idet døra åpnes fordi noen av de andre barna er ferdig påkledd og skal ut, slipper han skoen og krabber lynsnart ut døren sammen med de andre.*

Jeg fikk ikke fanget opp hvordan hans mulige flukt fra de voksnes bestemmelse om å være inne ble fulgt opp der og da. I fokussamtalen kommer imidlertid de voksne inn på denne episoden selv (se analyse). Når jeg så på det som skjedde om igjen detaljert, fant jeg ut at observasjonen kunne gi innsyn i det jeg anså som en mer stillfarende type motstand som ikke nødvendigvis var så lett å oppdage. Den "forsvant" i alle fall for meg i mine første runder med studier av videomaterialet. Jeg fant på denne måten frem til flere nyanser som kunne beskrive uttrykk for de yngstes motstand etter hvert som jeg finkjemmet observasjonene. Flere av disse tar jeg med til drøfting i medvirkningsperspektiv.

Etter å ha gjennomgått materialet om igjen og om igjen, fant jeg til slutt 36 samspill hvor barna ga uttrykk for det jeg fortolket som motstand. Disse transkriberte jeg ned som tekster og gjorde videre et utvalg ut i fra når jeg startet på analysen.

Mine kriterier for å velge ut fra mine 36 observasjoner til analyse var at de yngstes motstandsuttrykk måtte være en del av det "relasjonelle bildet" (jfr forskningsspørsmålene) på en eller annen måte. Mer presist vurderte jeg observasjonenes tolkningsmuligheter opp mot hverandre gjennom å se hvor godt barn og voksne posisjoner i forhold til hverandre kom frem. Dette var avgjørende for å kunne analysere samspill og medvirkningsmuligheter. De samspill hvor jeg var usikker på hva som ble sagt og gjort på grunn av lyd og opptaksforhold

(jfr. garderoben som bevegelig samspillskontekst) ble lagt vekk. Dette medførte at det ble få eksempler på samspill fra avkledningskontekst. Her filmet jeg inne i barnehagens yttergarderobe, noe som medførte relativt liten plass og det ble med flere barn og voksne ofte samtidig noe vanskelige opptaksvilkår. Jeg hadde noen observasjoner av motstand også her, disse ble imidlertid valgt vekk tilslutt, da jeg foretok endelig utvalg. Her spilte avgrensing også en rolle, og av mine 36 observasjoner har jeg plukket ut 10 til nærmere analyse. Disse er hentet fra samspill rundt påkledning.

### Transkripsjon av fokussamtalene

Det finnes ulike måter å transkribere fokussamtaler på (Wibeck 2000). Jeg valgte å lytte på diktafonen og skrive ned store deler av samtalene. Som gjort rede for tidligere, ble det ikke kun snakket om motstand i mine fokussamtaler. Jeg måtte derfor først få et innblikk i hvilke utsagn som kunne berøre mine forskningsinteresser. Sentrale spørsmål var: Personalets omtale og mulige oppfatninger relatert til motstand, medvirkning, syn på de yngste, egne posisjoner og ansvar.

Etter hvert satte jeg de mest aktuelle nedskrevne uttalelsene inn i eget datadokument slik at jeg lett kunne finne frem til dem og studere dem nærmere. Videre har jeg formulert sitater basert på dette som jeg bringer inn i mine analyser.

Mine kriterier for å velge her er at synspunkter og meninger har angått tema. Uttalelser som gjelder medvirkning, de yngste barna og deres motstand er derved representert. Jeg gjengir disse relativt ordrett ut fra hvordan personalet formulerte seg muntlig, av anonymitetshensyn har jeg likevel foretatt noen små justeringer for ikke å synliggjøre eller utlevere de med dialekt eller mulig gjenkjennelig språkføring.

## 5.2 Analytiske grep, tematisering og utvalg

Mine utvalgte transkripsjoner ble som nevnt utgangspunkt for mine videre analyser. Det finnes heller ikke innenfor analyse entydige svar på hvordan en skal gå frem (Johannsen 2002), Dette er også avhengig av hva en legger i analysebegrepet. Som Gillund (2006) påpeker, er dette nært knyttet sammen med forskerens posisjoneringer. Jeg vil her benytte meg av begrepet ”*interpretation*” om analyse av data. *Interpretation* kan oversettes som ”*fortolkning, tydning, utlegging, forklaring eller tolkning*” (her fra Gillund, 2006:61). Jeg finner dette relativt dekkende for hvordan jeg har arbeidet med materialet. Det er imidlertid

viktig å understreke at innenfor etnografi betyr ikke fortolkning at en finner frem til sannheter (ibid). Det handler heller om hvordan en kan få frem noen perspektiver som kan bidra til større innblikk eller mer forståelse.

Som jeg har vært inne på tidligere, er det ikke slik at analysen starter i det transkripsjonene foreligger. Siden jeg entret felt har jeg gjort analytiske vurderinger som har fått konsekvenser for hvordan mitt materiale presenteres. Når selve analyseprosessen står for tur, kan imidlertid fokuset alene konsentreres i større grad rundt innholdet i mine data, og jeg kan også se materialet mer som en helhet. Dette åpnet opp for ”å gi seg hen” til materialet på en annen måte enn slik jeg opplevde det i transkripsjonsprosessen. Jeg kunne nå starte utvidede meningssøk ved å fordype meg og kode mitt materiale enda nærmere innenfor rammen av mine fokus og teoretiske referanser. Dette handlet om å undre seg, reflektere på ulike plan, forsøke å ta innover seg hva som blir formidlet; jakte på tendenser, nyanser, forskjeller og sammenhenger.

Som det går frem, var det å gjøre seg kjent med materialet og se det fra ulike syn og innfallsvinkler en sammensatt og omfattende prosess. Som også Nilsen (2000) beskriver, kan det være til dels smertefullt å velge ut noe, siden det i et bredt og fyldig materiale eksisterer mange analytiske muligheter. Dette er også beskrivende for hvordan jeg har opplevd mine nærstudier og runder ”i dialog” med materialet, her åpenbarte det seg stadig et rikere og mer komplekst vev av muligheter.

Siden stadig fler aspekter steg frem som aktuelle, fremkalte dette et gradvis behov for å strukturere mine ”funn” og søke å samle meg om momenter jeg fant kunne gi dybde og innhold til mine forskningsspørsmål. Jeg hadde i første omgang fått 36 transkriberte observasjoner og en god del sitater fra fokussamtalene som jeg fant kunne kaste lys over tematikken. Til analysen har jeg imidlertid måttet foreta et utvalg av alt dette, siden oppgavens omfang ikke gir mulighet for å favne og utlede alt av potensiell interesse. Som Bae (2007) påpeker, utgjør den endelige framstillingen ofte bare en liten del av det innsamlede materialet. Mye fremsto interessant, og jeg registrerte at jeg hadde material som innbød til refleksjon på mange plan. Med det utvalget jeg har ”landet” på har jeg søkt å få frem bredde og variasjon, for på den måten å kunne belyse, drøfte og tematisere forskningsspørsmålene fra ulike sider.

Jeg valgte først å sortere frem ulike eksempler på hvordan barnas motstand fremkom gjennom mine fortolkninger. Jeg tenkte å skrive frem analysen gjennom å se hvordan ulik og variert

motstand kunne bli møtt, sett og eventuelt omtalt forskjellig. Dette viste seg imidlertid å være mer komplisert enn først antatt. Jeg erfarte at de yngstes motstand slett ikke lot seg fange inn i entydige kategorier. Den fremkom for meg som særdeles sammensatt fordi den stadig viste seg med nye uttrykk som fløt sammen og kunne operere parallelt i en og samme relasjonelle kontekst. For eksempel kunne den stille motstanden også gå over i å bli munter og leken når jeg studerte blick og ansiktsuttrykk. Plutselig kom også det kroppslige i motstanden frem, når barnets kropp ble tung og ”stiv” uten vilje til samarbeid. Verbal motstand var også gjerne uttrykt med ulik kroppslighet og mangfoldige bevegelser, gester og paralingvistiske signaler som stemmeleie, tonefall, holdning, mimikk (Bae, 2004).

På bakgrunn av dette måtte jeg finne en ny kurs for sorterings og struktureringsblikket. Dette ble den variasjon jeg fant i de voksnes *måter å legge merke til og forholde seg til de yngstes forskjelligartede motstand*. Jeg har av avgrensningssyn valgt å la det være observasjonene som får mest plass i analysen. Sitater fra fokussamtalene vil imidlertid utgjøre en støtte for å få frem noen av personalets synspunkt og oppfatninger slik jeg klarte å fange dem opp. Som tidligere redegjort for har feltnotatene fungert som en støtte for uformelle inntrykk og kontekstbeskrivelser. Disse vil derfor også i noen grad inngå som ledd i min presentasjon av materialet og analysene av dette.

### **Analyse og drøftning.**

Jeg vil nå presentere de utsnitt av det empiriske materiale som er valgt ut for nærmere analyse. Å gå inn i en barnehage og gjøre en forskningsundersøkelse rundt voksnes møter med barns motstand kunne åpnet opp for ulike fokus. Gjennom mine forskningsspørsmål er premissene for analysen klarlagt. Her er jeg opptatt av:

- Hvordan de yngstes motstand kan komme til uttrykk (avgrenset til de kontekster jeg observerte i)
- Hvordan barnehagepersonales tilnærming til barns forskjellige motstand kan komme til syne i praksis (påkledningssituasjoner) og (fokussamtale) refleksjoner.
- Hvordan dette kan forstås innenfor rammen av barns medvirkningsrett.

Når jeg ser barn og voksne som subjekter og aktører, vil jeg som tidligere gjort rede for søke å trekke deres stemmer inn, noe en etnografisk undersøkelse åpner for. Samtidig er det ikke til å undervurdere at det er jeg som har gjort valg, og fortolker og gir betydning ut fra "mine

fortolkningsblikk" og teoretiske ladning. Det er derfor grunn til å understreke at jeg ikke kommer med "svarene" eller entydige sannheter på hvordan mitt materiale skal leses. Analysen utgjør en av mange potensielt mulige tolkningsalternativer i en mangetydig og kompleks virkelighet. Relatert til min forskerposisjon er jeg derfor ydmyk og klar over min makt til å sette ord og farge på den "virkeligheten" jeg bringer frem. Når jeg analyserer medvirkningsmuligheter, må jeg også ta inn at ulike kontekstuelle vilkår kan ha spilt inn på hvordan situasjonene forløp og hvilke muligheter for medvirkning og meningsskapende samspill som kom til syne. Dette kan bunne i ulike forhold, for eksempel få voksne kombinert med en streng tidsramme (Eide 2008, Johansson 2003, Nilsen 2000). I noen grad kom dette også frem i de felt jeg oppholdte meg i, for eksempel sa en av personalet den første dagen jeg var til stede "Du vil få se noe annet i morgen... da er vi flere på jobb...og har fått satt inn vikar" (feltnotat).

Begge barnehagene understreket at de var i læringsprosesser i forhold til å få realisert medvirkningspraksis. Deres deltagelse i mitt prosjekt ble av begge felt oppfattet som en mulighet for perspektivutvidelse og bevisstgjøring (feltnotat) sammen med annet implementeringsarbeid. Dette må tas høyde for med tanke på den praksis og de tanker og forståelser som ble synliggjort.

Jeg vil presisere nok en gang at jeg av anonymitets hensyn har laget fiktive navn på alle som deltok i prosjektet. Jeg skiller heller ikke mellom formell utdanning og erfaring på de voksne. Jeg tar utgangspunkt i at alle menneskene jeg møtte, store som små, er subjekter med multiple subjektiviteter.

## 5.3 Observasjoner

### Å legge merke til og forholde seg til barnas ulike "motstandsstemmer" - sett i medvirkningsperspektiv.

Under denne overskriften jeg har laget for å presentere undersøkelsen fra barnehagene, vil det komme frem eksempler på ulik motstand, og hvordan de voksne så, møtte og reflekterte rundt dette på varierte vis.

Hva som kommer frem fra fokussamtalen og dermed er sitater fra barnehagepersonalets uttalelser, kommer også frem med *egen skrifttype*. Jeg tar inn sitater fra fokussamtalene på forskjellige steder der jeg finner det relevant og har tilgjengelig aktuelle sitater fra fokussamtalene.

Observasjonene utgjør små og litt lengre utdrag fra samspill (slik de ble fanget opp og bearbeidet av meg). For å skille disse møtene fra hverandre har jeg gitt dem en tittel og nummer. Observasjonene skrives med egen skrifttype. Jeg introduserer hver observasjon ved å peke på noen tematiseringer som vil komme frem, deretter kommer observasjonen.

## Observasjon 1

Min første observasjon vil henlede oppmerksomheten mot det som i første omgang kan sees på som en form for stille motstand, motstand med få eller ingen ord. Kroppen kommer imidlertid frem som et aktivt talerør og på slutten av situasjonen blir disse mulige ”motstandsstemmene” omgjort til ”noe” høyløst og mer tydelig i det barnet begynner å gråte. Relasjonelt peker observasjonen på barns motstand som et uttrykk som i blant for barnehagepersonalet kan oppleves både som et tolkningsspørsmål og et dilemma.

---

Det er tid for ute - lek og forberedelsene til dette er startet. Inne i garderoben begynner flere av barna å bli ferdig påkledd. Men ikke Halvdan 1.2 år. De voksne har funnet ut at han ”trenger” å være inne i dag. Hans forkjølelse gjør at de vil skåne han fra den litt kjølige og skarpe lufta denne novembermorgenen. Jeg observerer at de voksne snakker om dette med hverandre. Det er i dag best for Halvdan å ”roe ned litt inne”, han skal få selskap av en voksen som skal være inne å forberede formiddagsmat. Når jeg studerer Halvdans handlinger og væremåter, kan det se ut for at han ikke utelukkende er fornøyd med denne avgjørelsen.

### Foran døra med sko

En voksen, Synnøve, spør en annen voksen Birgit: *”Hvordan er det med Halvdan i dag? Skal han ut?”* *”Nei, han lar vi være inne i dag”*, svarer Birgit.

Halvdan.1 år 2 måneder ser mot noen av de andre barna som kler på seg. Han sitter selv foran en dør. Dette er døra ut i gangen som igjen fører til utgangsdøra. Ved denne døra får barna beskjed om å sette seg når de er ferdig påkledd i påvente av at en voksen kan bli med dem ut. Et par andre barn sitter også der. Halvdan er helt

stille. Han har en sko foran seg, foten hans spenner og sparker litt mot den. Han tar på øret sitt, drar litt i det, tar fingrene mot øreflippen. Han snur seg og ser på døra, han stryker den ene håndflaten sin over døra som er lukket. Halvdan sitter deretter helt rolig, ser rett frem. Han har plukket opp skoen fra golvet og holder den i hånden sin. I det døra åpnes fordi noen av de andre barna er ferdig påkledd og skal ut, slipper han skoen og krabber lynsnart ut sammen med de andre.

---

Det finnes mange måter å tolke denne situasjonen på. Med mitt blikk fortolker jeg her at Halvdan uttrykker en stille, men likevel ganske aktiv kroppslig opposisjon mot de voksnes avgjørelse om å la han være inne. Dette fortolker jeg ved å se på hans ulike bevegelser.

Kroppslig sett viser Halvdan et litt alvorlig og tenksomt ansiktsuttrykk, samtidig som han har satt seg sammen med de andre som skal ut, foran døra. Dette kan tyde på at han *kan* ha en intensjon eller et ønske om å gå ut likevel og derfor har funnet seg en strategisk plassering. Halvdan styrer foten mot skoen. Han stryker videre hånden sin over døra og oppover mot dørhåndtaket, noe som kanskje kan være for å undersøke hvorvidt han kan klare å åpne opp døra?. Han tar igjen skoen opp fra golvet og holder den i hånda. Han sitter med skoen en liten stund, vil han ha den på?. Han slipper skoen plutselig i det døra åpnes opp av en voksen. Med stor fart krabber han i veg på alle fire. Dette kan fortolkes som at Halvdan viser motstand mot de voksnes avgjørelse ved å *flykte vekk* og slik *ignorere* deres bestemmelse om at han i dag ikke skal gå ut å leke (jfr. Brandtzæg, 2002).

Jeg fikk ikke anledning til å se hvordan Halvdans mulige flukt fra inneliv til uteliv endte der og da. I min fokussamtale kommer det imidlertid frem at Halvdan *gråt* når de voksne hentet han tilbake til avdelingen/basen. Motstanden *skifter* slik til noe mer protestliknende og direkte. Fra å være stille, kroppslig aktiv til å bli mer høylytt og tydelig gjennom hans skjærende gråt. Den voksne forteller her at de oppdaget at barnets og de voksnes syn på situasjonen trolig rommet ulike perspektiver. Det kan synes som dette ikke kom i fokus eller ble lagt merke til som del av Halvdans perspektiver før han gråt høylytt.

Personalet fortalte meg at de i dette tilfellet valgte å holde fast på sin bestemmelse. Hans gråt får imidlertid status som et meningsbærende uttrykk, en kanal Halvdan kommuniserer gjennom og som de reflekterer over i etterkant.

En av de voksne forteller:



*"Halvdan gråt og ville være med de andre ut. Vanskelig å si hva de vil når de gråter...Men Halvdans gråt, fortalte nok noe om at "jeg ville også vært med", Gråt er noe vi hele veien må tolke....Halvdan er en av de minste, han har lite språk. Da må vi tolke mye mer, noen ganger tolker vi sikkert feil, mente denne gutten skulle være inne, halvslapp og snørrete, men vurderte nok seg selv til å være i form.."*

Denne situasjonen peker på noen dilemmaer og etiske spørsmål barnehage-personalet kan stå oppi i når barns uttrykksmåter skal sees i et medvirkningsperspektiv. Forholdet mellom å lytte og tolke barnas ulike "motstandsstemmer" og samtidig ikke abdisere fra sine voksen posisjoner og sine ansvar er trolig ikke alltid like enkelt å balansere og vurdere. Dette peker også barnehagepersonalet jeg snakket om denne situasjonen på når de sier at de **"sikkert også noen ganger vurderer feil."** og **"gråt er heller ikke så lett å tolke."** Med en holistisk tilnærming til medvirkningsretten er den ikke entydig, da den kontinuerlig vurderes i forhold til andre rettigheter barna har, for eksempel deres rett til omsorg og beskyttelse og fellesskap. Det kan se ut for at det var omsorg og beskyttelse som veide tyngst for de voksne i denne situasjonen. Kunne resultatet blitt annerledes om Halvdan hadde argumentert for sin mulige motstand mot deres avgjørelse med verbalt talespråk? Som fremhevet tidligere har verbalspråkets tendens til å ha en forrang fremfor andre måter å kommunisere på.

Medvirkningsretten har hensynet til barns beste som overordnet prinsipp. Hva som er barns beste er imidlertid ikke "gitt", da dette ikke er en nøytral ide, men en standard som kan få ulikt meningsinnhold i ulike kontekster og med ulike personer og øyne som "ser". Ulike voksne vil ha ulike terskler for hva som er "dårlig form". For de voksne i denne situasjonen kan det tyde på at de opplever han som for hanglete til å gå ut, og ut fra dette gjort en vurdering på hva som var best for han.

## **Observasjon 2**

Min neste observasjon får også frem hvordan barn lukker igjen ørene og uttrykker en stille og indirekte motstand mot de voksnes krav eller instruksjoner. I situasjonen som følger blir dette lagt merke til, og den voksne lar seg etter hvert bevege til å justere sitt krav. Dette skjer imidlertid ikke uten refleksjon.

### Skjørtet på!

Lisa 2.4 som skal kle på seg selv får tydelig beskjed av en voksen, Annie, om å ta av skjørtet. Dette unnlater Lisa både å svare på og gjøre. Hun tar i stedet på seg cheroxer og rusler rundt mellom de andre. Hun får igjen beskjed av Annie: *"Du skal ha av skjørtet ja, for du skal ha dress utenpå i dag"*. Dette blir sagt i et forklarende og noe bestemt tonefall. Lisa setter seg ned med sokkene sine, Annie kommer bort til henne etter en stund, hun har fått på en sokk selv. Annie sier: *"Du kan bare ha på deg skjørtet du. Vi voksne er enige om at det er ikke så kaldt i dag og da blir det plass til skjørtet under dressen"*. Lisa fortsetter å kle på seg.

---

Denne observasjonen får som observasjon nr.1 frem at motstand kan komme til syne og fortolkes som en uenighet mellom barn og voksne gjennom deres til tider ulike perspektiver, for eksempel rundt hvilke klær som skal på og ikke.

Slik jeg fortolker Lisa, ser det ut for at hun er imot et valg den voksne har tatt på vegne av henne. Hun blir bedt flere ganger om å ta av skjørtet. Uten selv å bli spurt eller få anledning til å si hva hun synes om dette. Annie forklarer for Lisa at skjørtet skal av på grunn av utedress. Den voksne gir slik i første omgang ikke rom for flere perspektiver på dette.

Lisa sitt "motstandssvar" fortolker jeg som handlende og kroppslige idet hun likevel beholder skjørtet på. Hun viser gjennom dette et mot til å overprøve den voksnes standpunkt.. Motstanden uttrykkes ikke eksplisitt og hørbart, men heller som et brudd med den voksnes krav . Dette kommer til uttrykk i det Lisa ignorerer og unnlater å følge opp den voksnes beskjeder to (tre)ganger (en gang før jeg skrudde på kamera også). Slik kan dette fortolkes som en relativt tydelig, men likevel indirekte motstand. Samtidig viser Lisa også dimensjoner av tilpasning i det hun setter seg ned med sokkene og dermed gjør det som blir forventet av henne i en påkledningssituasjon (jfr. Nilsen, 2000).

Når jeg ser på hvordan Annie møter dette, fortolker jeg det som at hun oppfatter at Lisa er lite lyst på å ta av skjørtet og derfor begrunner hvorfor hun må gjøre dette. Når ikke dette hjelper, ser det ut for at Annie etter hvert reflekter nærmere over kravet hun har fremsatt. Slik kan det fortolkes som at Annie ser Lisas motstand som meningsbærende for barnet og dermed noe hun vil tenke enda mer over. Når den voksne rådfører seg med de andre voksne om ute-temperaturen, fortolker jeg det som det vurderes om det er ansvarlig å etterkomme Lisas

motstand i stedet for å holde fast på det krav som først ble fremstilt.

I fokussamtalen påpeker Annie følgende: *"...snakke med barna, ja det er viktig, men er det kaldt ute, og de ikke vil ha på buksa .. må dem...fordi det er alltid vi som bestemmer til slutt."* En fortolkning av slike tanker kan være at hun er opptatt av at medvirkning ikke utelukkende må sees på som barns rett til for eksempel selvbestemmelse og valg, men at de voksne også må involvere seg og stå i sine ansvar for barna .Jeg forstår det som at de voksne her tar en holistisk medvirkningsvurdering ved at de reflekterer rundt Lisas motstand ut fra sine ansvar for hennes andre rettigheter, for eksempel omsorg/beskyttelse gjennom varme nok klær utendørs.

Når det kommer frem at det ikke er så kaldt likevel, får Lisas motstand gjennomslag ved at det blir lempet på kravet om å ta av skjørtet.

Lisa får først da rede på at hennes motstand er blitt lagt merke til og tatt inn som et gyldig perspektiv fra henne. Annie har slik latt seg bevege av Lisas motstand gjennom å justere et krav. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenheng, er hvilke medvirkningsforståelser som kommer frem når de voksne gjør avveielser på dette ovenifra, uten at barnet er ”med”. Det blir da kun dem som ”vet og resonnerer”. Ut fra dette bestemmes det hva barnet må og ikke må. Et spørsmål som kan stilles er om barn også kan delta i tanke- og refleksjonsprosesser rundt hva som er ”ansvarlig” påkledning.. Som nevnt i teorikapittelet kan anerkjennelse av barns perspektiver også uttrykkes uten at den voksne er enig med barnet.

### **”Motstand ..... ja hva gjør vi med den?” ....**

Når jeg spør om hvordan barnehagepersonalet tenker rundt motstand som en ”medvirkende uttrykksmåte, blir det stille en stund og en utbryter: *”Hva gjør vi med den?”* etter hvert sier en *”Den er jo der, ja merker jo det i blant....”*

Når jeg litt mer spesifikt spør hvordan de voksne åpner opp for barnas motstand og ”gir den virkning i den sosiale sammenhengen” (jfr. Bae, 2006), kommer det imidlertid frem uttalelser som får frem at barnehagepersonalet kan ha mange tanker om barnas motstand, medvirkning og deres ansvar som voksne.

Her er noen av uttalelsene som kom frem i denne forbindelse:

-----

*"Dialog med ungene må til, da er det lettere å få dem med på ting. Vi kan gi dem en kommandobeskjed og de blir helt... sånn... morske da... måten du snakker på betyr noe."*

*"...vi ser bevisstheten rundt at de kan mer enn vi trodde før fra de er små. 1-2 åring noe annet i dag enn for noen tiårsiden. De er ganske komplette og kompetente når de kommer, åssen du er og hva du vil med din verden. Det merkes."*

*\*Å samtale med dem viktig, forklare, kan jo ikke bare bestemme over hodene deres hele tiden."*

*"Når barnet ikke vil ha på votter spør vi, men tror du det er så lurt? Fingrene blir såå iskalde, det vil du vel ikke? Brrrrr, kaldt vet du, har vel ikke lyst til å fryse!?"*

*"Det går an å diskutere litt med barna, det lærer de veldig mye av. Det er viktig med tålmodighet i visse samspill. om barnet ikke vil behøver man ikke gi opp med en gang, men prøve og oppmuntre dem til å bli med, når de oppdager at de kan, får de mestringsfølelse."*

*"Vi forhandler med barna hele tiden."*

*"Vi prøver å ikke være rigide, er det fin lek, så kan vi finne på å droppe samling en dag."*

*"Vi prøver og ikke overkjøre dem."*

*"Noe må vi bestemme, slik er det bare. Men barna kan være med på dialogene rundt dette...""*

*"Medvirkningen må han en gylden middelvei, prate med barna , men det handler jo litt om grenser og."*

*"Vi er vel egentlig åpne for det de kommer med uansett, legger det opp litt på barnas premisser. Sier en del nei, forskjell fra dag til dag. Hva vi gjør med det. I går sendte jeg med han vottene i hånda, lot han få komme ut i stedet for å krangle om vottene, Noen andre fiksa vottene når han kom ut og ble fokusert på andre ting. Da var det ikke så viktig om vottene skulle være på eller ikke lenger, noe jeg tenkte kom til å skje."*

*"Skifte fokus går også an ja, få de til å tenke på noe annet. Spille på tøys og humor noen ganger eller kanskje som du gjorde i videoen...Ta en sang...!"*

*"Jeg tenkte på det jeg så...Du holder jo på å leke og tulle litt med ungene der, jeg vet ikke om jeg gjør det like mye, viktig at den biten blir med og....Gjør dem mer engasjerte ...Blir morsomt å kle av og på seg. Men ikke alltid det virker..."*

*"Noen ganger kan det være vanskelig å finne balansen mellom hvor mye vi må bestemme og hvor mye vi skal lytte til barnet. Et barn ville ikke være med på 3 års klubb, han uttrykte dette veldig sterkt flere ganger. Etter hvert har vi latt han få slippe noen ganger, være igjen hos oss han er trygg på og "suldre" litt med egne tanker. Vanskelig hvor mye vi skal pushe på, det handler jo litt om at han skal overvinne sin usikkerhet, trigge grensene sine, kan se ut som han trenger god tid på å finne ut av dette. Vi kjenner oss frem, så en ikke gjør mer vondt i stedet for at det skal være godt. Ikke alltid lett å lese barna, årsakene til at de viser motstand eller nekter."*

-----

Jeg fortolker tanker som kommer til uttrykk her som at flere av barnehagepersonalet søker å koble seg på barnet som medvirkende aktør også når motstand uttrykkes. For eksempel kan understrekningen av dialog og forhandling tyde på at de ønsker og inkludere barns ulike "motstandsstemmer" og motstands perspektiver og gi dem rom i kommunikasjon - og læringsprosesser. Dette ser jeg som utsagn som kan forankres i medvirkningsdiskurser. Det sammen gjelder uttalelsene om at det går an å tenke sammen med barna og stille dem spørsmål som kan bidra til at de kan reflektere også utover egne perspektiver . For eksempel kan vottene være gode å ha ute i kuldegradene (jfr. motstand mot dem som en uttaler seg om).

En av barnehagepersonalet påpeker hvordan hun er bevisst på at de yngste "er" kompetente og det hun betegner som "komplette" . Når hun fremholder hvordan dette ble sett annerledes tidligere kan det trolig tyde på at hun har fanget opp faglitteratur eller diskurser som setter nyere syn på barn i fokus og slik har en bevissthet rundt dette i samspill. For eksempel understrekes dette når hun fremholder at de barn hun omgås "vil noe med sin verden".

Denne uttalelsen kan fortolkes som at det er oppfattet at de yngste som fullverdige personer er både meningsbærende og har intensjoner og egne synspunkter, noe som utgjør en viktig forutsetning for å kunne møte de yngste som subjekter og medvirkende aktører. Et spørsmål som kan stilles er om barn "er" kompetente hele tiden. Flere forskere har hatt innvendinger

mot det som kan formuleres som en ”kompetanse” diskurs fordi dette kan gi en forenklet tro på barn som utelukkende kompetente, noe som kan gjøre at fokuset på selvforvaltning og myndiggjøring blir dominerende (Kjørholt, 2010). I forlengelsen av slike diskurser kan barn bli gitt ansvar de egentlig burde vært forskånet for eller slippe. Som Eide og Winger (2006) fremholder kan voksne med ensidig forståelse for kompetanse kunne komme til å abdisere som voksne og ikke møte barn med relasjonell støtte og omsorg når de søker dette (ibid). Gjensidighet mellom barn og voksne og barnets avhengighet av andre mennesker er innlemmet i en relasjonell medvirkningsdiskurs (jfr. Bae, 2006).

Når personalet peker på at barn ikke liker ”kommandobeskjeder”, at ”snakkemåten” betyr mye og at de ikke ønsker ”å overkjøre barn” kan dette fortolkes som at de støtter seg til medvirkningsdiskurser hvor barnas stemme får rom og respekt fremfor diskurser som kan knyttes til autoritære oppdragelsesdiskurser og lydighetsfokus. At barn ikke liker kommandobeskjeder får og, slik jeg fortolker det, frem en mulig bevissthet om at barn gjerne viser motstand mot objektgjøring.

I forlengelsen av slike tanker kan en stille seg spørsmål rundt hvilke samvær og væremåter som kan bidra til å åpne opp for ivareta barnas subjektposisjoner i relasjonsprosesser hvor motstand oppstår. Det kan se ut for at noen i personalet i blant møter barn med lekenhet og humor når situasjoner ”låses” fast i divergerende perspektiver og uenighet oppstår. En annen voksen kommenterer at dette er en ”viktig bit”, som også må med, ikke minst fordi den skaper engasjement.

Bae (2012) har også påpekt liknende når hun skriver om den bevegelige, flytende og flyktige kraften og vitaliteten som kan oppstå i lekende samspill mellom mennesker (ibid). Bae (2005) har fremhevet hvordan lekende og humoristiske dialoger gir muligheter for mer likevekt tross at barn og voksen relasjoner kan betegnes som asymmetriske. Bae (2012) henviser til Sutton-Smith og Magee (1989) som argumenterer for at lekende samvær inneholder muligheter for reversering av maktposisjoner. Dette på måter som for eksempel kan bringe barn ut av maktesløshet ved at de vinner erfaringer med å ”være kraftfull” i forhold til andre. Dette må være verdt å tenke over når medvirkning skal få utfolde seg uavhengig av størrelse og posisjon. Det lekende representerer, som Bae påpeker, på mange måter også en alternativ realitet som barn ofte føler seg hjemme i. Moro og glede får plass, samtidig som relasjonene blir bevegelige og åpner opp for lytting og forståelse for at ulike stemmer og perspektiver kan gjelde.

Påpekningen om at medvirkningen må ha en grense og ”gylden middelvei” ser jeg som interessant utgangspunkt for drøftning fordi den kan fortolkes på ulike måter. Slik jeg tolker denne uttalelsen, mener den voksne at barn ikke alltid kan få igjennom sine perspektiver og at de voksne må ha rammer og grenser for hva de ”tillater”. Som nevnt i kapittel 3 har grensesettingsdiskursen vært et relativt dominerende diskurs innenfor barneoppdragelse og ulik pedagogisk tenkning. Schibbye (1997) stiller kritiske spørsmål ved de metateoretiske premisser ”vante” grensesettingstankeganger bygger på. Hun påpeker i denne forbindelse at mange grensesettingsmodeller bygger på barn som objekter for andres oppdragelse, styring og kontroll. Her kan det skapes få muligheter for barn til å tre frem som subjekter med evner til selvrefleksivitet og meningsskaping sammen med andre. Barn kan med denne formen for grensesetting bli del av en tilpasningsdiskurs. Schibbye (ibid) påpeker at barn som møtes med voksnes adferdsterapeutiske diskurser, kan kjenne at de har få alternativer, og det kan tilspisset bli et valg mellom å føye seg eller og eventuelt opponere videre (ibid). Schibbye fremholder hvordan det er mulig med grensesetting som i større grad inkluderer intersubjektive muligheter.

Schibbye (ibid) løfter frem det hun betegner som en alternativ og *avgrenset grensesettingsmodell*, denne inkluderer et subjektsyn på barnet. I avgrensede grensesetting åpnes det opp for barnets opplevelser, de blir tatt på alvor, de kan få gyldighet, ha plass, samtidig som den voksne søker og forstå, men også selv trer tydelig frem med at hun har grenser for hva hun kan tåle og hva som er akseptabelt. Med dette kan de voksne også gi barn litt motstand tilbake. Med en slik tilnærming til grensesetting tenker jeg barns motstand også kan få muligheter og samspillsrom. Et relasjonelt medvirkningsperspektiv legger fokuset på ansvaret for den andre som medmenneske med ukrenkelig verdi gjennom anerkjennelse og etiske møter. Med den forståelse jeg her legger i dette, kan medvirkning da ikke underlegges ”gyldne middelveier”, men være en viktig utfordring i barnehagens medvirkningspraksis, relasjoner og samspill.

En voksen fremholder at barns motstand kan kreve tålmodighet fra de voksne og at de voksne forsøker å oppmuntre barn til å bli med. Kanskje kan dette fortolkes som en oppfatning om at barn kan møtes med motstand tilbake også. Jeg tenker dette er viktig i gjensidige relasjonensprosesser mellom barn og voksne, hvor subjektene har ulike ansvar og posisjoner. Å gi motstand tilbake til barn tenker jeg også kan sees som forenlig med det Schibbye (1997) betegner som *avgrenset grensesetting*. Dette kan romme prosesser hvor barnet får anledning til å bli kjent med seg selv gjennom å bli møtt med omsorg og aksept for sine følelser,

samtidig som de voksne gir utfordringer og muligheter for alternativ refleksjon og læring. Gutten som ikke vil på 3-årsklubb er kanskje et eksempel på dette. Her pekes det på at personalet kan oppleve motstand hos barn som et vanskelig dilemma hvor de må søke seg frem til ”gode” balanser mellom både barnets stemmer og egne perspektiver. Det pekes også på at det kan ta tid ”å lese” barna og fortolke hva deres motstand kan innebære for nettopp dem der og da og ut fra dette møte barnet med et voksent ansvar.

Som det fremgår i et av sitatene ovenfor, er det ikke nødvendigvis oppfattet som ”gitt” hvordan de yngste barnas motstand møtes. Som en voksen fremholder ”..vi gjør forskjellig”. Dette kan fortolkes som at denne voksne ser det som kontekstavhengig hvordan de forholder seg til motstanden. Ingen ”mal” eller ”sannhet” kan dermed foreskrives rundt dette når motstand bringes inn som en uttrykksmåte..

### Observasjon 3

Den neste observasjonen aktualiserer også spørsmål rundt hvilke medvirkningsforståelser og syn på barn og voksnes roller og posisjoner som kan gjøres gjeldende i praksis og hvilke konsekvenser dette kan ha for møter med de yngstes motstandsuttrykk.

---

Mine notater fra feltboken forteller at barna i den ene barnehagen jeg besøkte noen ganger får bade og leke i baljer. Dette blir oppfattet som ”stas” og foregår ved at en voksen er inne med et par-tre barn i ute-tiden, mens de andre er ute. Balder er blant barna som har ytret ønske om å få være med på dette. De voksne har merket seg hans lyst til dette, og i dag skal det være Balders ”tur” til å få delta i denne aktiviteten. Det fortelles at han på forhånd har fått være med å medvirke /påvirke denne avgjørelsen (feltnotat). Det kan imidlertid synes som Balder ikke helt er sikker på denne bestemmelsen likevel, eller hadde han glemt den og innstilt seg på ute-lek? Balder oppfører seg trolig ikke helt som forventet.

### **Det har du selv bestemt!**

Påkledning før utelek har nettopp startet, Birgit (voksen) sitter med et barn på fanget. To barn holder på å ta av seg sandalene. Balder 2.2. har akkurat fått av seg



sandalene sine. Han reiser seg opp og begynner å hoppe opp og ned, snurrer rundt sin egen akse og detter. Han ler og ser mot noen av de andre barna. Birgit oppretter øyekontakt med han og sier: *"Du Balder, å kaste seg rundt sånn når alle de andre skal kle på seg, det er litt bråkete. Du kan gå ut til Unni du (en annen voksen). For du skal få være med å bade sammen med Ola."* Unni som står i nærheten henvender seg til Balder og sier at han og Ola kan bli med henne: *"Så kan dere leke litt før dere kler av dere til badingen."* Balder ser mot henne, står rolig, ser videre inn på avdelingen der badingen skal foregå før han sier tydelig: *"Jeg vil ikke! Bli med ut"*. Birgit ser på Balder, rister litt på hodet, trekker litt på smilebåndet og sier: *"Du er nå sær og da"*. Balder gjentar: *"Bli med ut, bli med ut."* Birgit sier da: *"Men det er greit det, Julian kan bade i stedet"*. Hun fortsetter å kle på. Balder stiller seg nær Birgit og sier igjen: *"Være med ut."* Birgit sier med rolig stemme: *"Men Balder ikke begynn å mas."* Balder svarer: *"Neei "* (stemmen er tynn og litt lavere enn den var først) . Balder tar armene i siden og gjentar: *"Bli med ut"* flere ganger etter hverandre. Birgit fortsetter å kle på et annet barn og overhører hans henvendelser noen ganger før hun ser direkte på Balder og sier et litt oppgitt *"Ja!!"* (noe strengt). Unni som har vært og hentet noe, kommer inn i garderoben igjen. Balder ser mot henne og sier igjen: *"Bli med ut?"* Unni som har fått med seg Balders motstand sier: *"Ja, du fikk lov å bli med ut, hørte du."* Balder sier da: *"Bade i barnehagen?"* Han ser inn i avdelingen. Birgit griper inn og sier: *"Du mista sjansen til det."* Unni sier: *"Det var dumt."* Birgit sier til Balder: *"Men det har du selv bestemt."* Balder sier: *"Bli med å bade og!?"* Unni sier: *"Har du lyst til å bade ute Balder? Det er det du har lyst til tror jeg, både bade og være ute."* Birgit smiler og sier muntert: *"Bade i stampen, det er for kaldt, det får vi vente med til sommeren."* Balder lytter og smiler forsiktig....han står stille noen øyeblikk før han tar i mot tilbud om hjelp fra en annen voksen.

---

Balder kommuniserer i denne situasjonen en tydelig, direkte og gjentakende motstand gjennom verbalt å uttrykke at han *"ikke vil bade"*.

Jeg fortolker det som at den voksne stiller seg noe forundret eller litt oppgitt til Balders synspunkt i det hun rister på hodet og definerer han som *"sær"*.

Når jeg slår opp i bokmålsordboken ( <http://www.nob.ordbok.uio.no>) betegnes det å være ”sær” som en som ”er vanskelig å gjere til lags”, en som kan være ”egen”, ”furten” eller har ”spesielle/sære meninger”.

Hva som her legges i et slikt utsagn vet jeg ikke, men som nevnt i mitt teorikapittel kan det å definere sin opplevelse og sitt syn ”inn i den andre” ved å fortelle hva den andre ”er”, innenfor anerkjennelseperspektivet sees på som etisk problematisk.. Dette fordi den andres selvfortolkning gjennom slike utsagn får lite rom, noe som kan fungere objektgjørende (Schibbye, 2009). Balders motstand (ytring om å ikke ville bade) gjøres her til en egenskap eller merkelapp på han. Den voksne aksepterer imidlertid motstanden som hans valg gjennom å si ”ja” og forteller at en annen i stedet skal få delta i badingen denne dagen. Balder tillates med dette å ombestemme seg og gjøre et valgt på dette.

Han får imidlertid det som kan fortolkes som et begrenset rom for sin opplevelsesverden. Den voksne synes å vise lite nysgjerrighet for å forstå mer av hva motstanden mot badingen kan bety for Balder akkurat der og da. Balder blir slik stående alene igjen med et valg han har gjort. Han ser imidlertid ikke ut til å finne seg i at den voksne setter et så raskt punktum for kommunikasjonen rundt dette.

Når Balder gjentar ”bli med ut” og ser spørrende på Birgit flere ganger, blir dette definert som ”mas”, noe som kan fortolkes som at hans henvendelser fra hennes side oppleves unødvendige eller irrelevante, en fortolkning kan være at han har fått det som han vil og ferdig med det.

Denne defineringen av hans henvendelser medfører at Balder justerer stemmen sin. Den blir lysere, lavere og litt bedende. Hans ansiktsuttrykk og kroppsspråk kan forstås som at han er litt rådvill og tvilende til avgjørelsen som nettopp ble tatt og vil ha assistanse fra en voksen som kan gi dette et rom. Balders aktive ”søknad” om et relasjonelt medvirkningsrom blir her marginalisert. Den voksnes definisjonsmakt blir stående som det sentrale for hvordan Balders motstand blir møtt og reflektert. Etter hvert får samspillet en ny vending ved at en annen voksen kommer med.

Etter at Birgit har svart et litt knapt ”ja” til at Balder skal være med ut, henvender Balder seg til Unni. Hun bekrefter det Birgit har fortalt han: At *han skal få lov til å bli med ut*. Da svarer Balder ”*bade i barnehagen?*”. Birgit griper da inn i samtalen dem imellom og forteller at han har mistet sjansen til å bade. Slik blir Balder ansvarliggjort for sitt valg som ble ute – lek

og han må ta konsekvensene av dette.

Unni, den andre voksne, synes å vise en viss forståelse for at situasjonen kan oppleves vanskelig eller litt fastlåst for Balder. Unni lytter til hans utsagn og *undrer* seg over hva de kan bety for han. Han får med dette det jeg fortolker som et mer relasjonelt medvirkningsrom.

Det kan synes som Unni fortolker at Balder både har lyst på bading og utelek, og slik befinner seg i et valgdilemma. Dette kan det se ut som hun forsøker å gi han rom for. Hun lever seg inn i hva det kan bety for han, som avgrenset subjekt fra henne selv: *"Har du lyst til å bade ute Balder? Det er det du har lyst til, tror jeg, både bade og være ute."* Unni møter dermed Balder som et subjekt med rett til å være ekspert på egne tanker og opplevelser. Hun konkluderer ikke med at det "er sånn", men viser at hun tenker dette som et alternativ som kanskje kan gi utvidet mening, sette Balders tanker i bevegelse. Når hun gjør dette i en spørrende form, trekker hun ingen konklusjonen på vegne av Balder, men stiller sin nysgjerrighet inn på hans affektive bølgelengde. Jeg fortolker dette også som en måte hun møter han med omsorg og støtte på, idet hun beskytter han fra å stå med sin tvil og sine mulige perspektiver på dette alene.

Undring kan knyttes til anerkjennende væremåter fordi den kan hjelpe andre å få inntak til sin egen opplevelsesverden. Balder svarer ikke, men står stille og ser mot Unni. Birgit som har sittet ved siden av kobler seg på samtalen i en spøkefull tone: *"Bade i stampen ute, det er for kaldt, det får vi vente med til sommeren."* Birgit supplerer Unni med det jeg fortolker som en humoristisk undertone, med dette blir det påpekt og litt iscenesatt at Balders ønsker kanskje også er utenfor rammen av hva de kan gjøre denne litt kalde høstformiddagen.

Balder står helt rolig og ser mot de voksne. Han lytter til det de forteller. Det synes som han etter dette forsoner seg med utfallet av situasjonen. Han tar i alle fall imot et tilbud fra en annen voksen om litt ekstra hjelp til å få fortgang i påkledningen til ute-leken. Jeg stopper filmingen etter dette.

Som allerede antydnet ovenfor, bringer denne observasjonen meg inn i ulike refleksjoner med tanke på hvordan medvirkningsretten her blir fortolket og kommer til syne. Kjørholt (2010) fremholder hvordan medvirkningsretten er forankret i konkurrerende diskurser som kan slå ut i ulike fortolkninger og vektlegginger i barnehager. Disse kan se ut til å medføre ulike opplevelser for barna. Kjørholt skriver at dersom synet på barn som kompetente medførere at deres rett til selvbestemmelse, selvrealisering og valg kommer i forgrunnen, kan dette lett

forbindes med fravær av voksen innblanding. Dette kan gjøre at barnets sårbarhet og behov for omsorg og tilknytning skyggelegges.

Slik jeg opplever det, er Balder her sårbar fordi hans subjektposisjon er utsatt (jfr. Østrem) og underlegges voksen definisjonsmakt (Bae, 1996). Samtidig viser Balder også *empowerment* og kraft og gir ikke opp sine gjentatte forsøk på å få kontakt med voksne. Når det synes som han ikke har mer å hente hos voksen nr. 1, henvender han seg til en annen. Han blir slik sett ikke stående i ett avmakt-forhold. Han gjentar sitt ståsted flere ganger, og ser slik muligheter i situasjonen. Kanskje er han trygg på at han før eller senere vil bli lyttet til? Slik får Balder til slutt litt omsorg og støtte i den forstand at de voksne viser forståelse for at situasjonen ikke oppleves helt lett for han og bringer inn sine tanker rundt dette.

#### Observasjon 4

Den neste observasjonen jeg vil løfte frem, tar også utgangspunkt i det jeg her fortolker som *stillfaren motstand*. Observasjonen får frem at motstand lett kan oppfattes av andre i andre retninger, for eksempel ”tøys”. Kanskje kan observasjonen også få frem tanker om at motstand kan provosere litt, og utfordre de voksnes rett til å vite og mene hva som er best for barn. Relasjonelt peker også observasjonen på hvordan noen voksne kan se ut til å gjøre fortløpende dialektiske vurderinger som kan utgjøre skifter relasjonelt og ”medvirkningsrelatert”.

---

#### **Helt ferdig, skal vi låse deg opp?**

Sindre 1.4 sitter på fanget til Birgit. Hun kler på han dress, han gjesper, ser rett frem eller ut i luften. ”*Er du helt ferdig?*” spør Birgit. Hun får ikke noe svar. Birgit putter videre Sindres bein og armer inn i dressen. De ser ut for å være tunge. Han gjesper igjen. Birgit setter han ned på golvet stående mellom beina sine, vendt mot henne og sier: ”*Nå skal vi trekke opp glidelåsen.*” Sindre sier ned i sittestilling. Birgit sier: ”*Reis deg opp, stå på beina dine!*” Sindre sier ned, Birgit hever han i stående, slik at han blir fast mellom beina hennes. ”*Nei, nå tøyser du—stå!!*” fremholdes det vennlig, men litt bestemt. Birgit tar opp glidelåsen på dressen, og sier: ”*Sånn. Nå kan du sitte her og vente, så skal jeg gå å kle på meg før barna blir aaaalt for varme.*” Sindre sitter rolig, og ser rett frem og skotter litt bort på de andre. I det Birgit går forbi Sindre, rister

hun på nøklene sine, han ser opp, hun rister dem foran fjeset hans og kiler de litt mot magen hans. Dette gjentar seg tre ganger. Sindre smiler med hele fjeset. Birgit sier: *"Skal vi låse deg opp?"* Sindre smiler, Birgit sier: *"Låse.Låse!"* Hun gjør "bevegelser mot magen hans.

---

Den motvilligheten og umedgjørligheten Sindre i denne samspillsprosessen uttrykker, fortolker jeg som en form for kroppslig og stille motstand. Kroppen er tung og bevegelsene synes å være lite samstemte med den voksnes instruksjoner. Motstanden fortolker jeg som også farget av følelser som tretthet og slitenhet, han gjesper. Det kan synes som den voksne anerkjenner dette som en mulig del av hans opplevelsesverden når hun undrer seg over om han "er helt ferdig". Det kan imidlertid synes som hun etter hvert blir noe provosert av at han ikke lytter til de beskjedene hun gir han. Når han sier ned får han bestemt beskjed om å slutte "å tøyse." Når hun kaller det jeg her fortolker som motstand for "tøys", kommer det frem at hva som er motstand også er sosialt definert (jfr. Nilsen, 2000). Jeg tenker denne defineringen av guttens væremåter (de jeg fortolker som motstand) kan assosieres til diskurser om de yngtes uttrykksmåter som irrasjonelle. og at de i blant kun handler for å utfordre voksne (Johansson, 2003).

Når den voksne kommer tilbake til Sindre, kan det synes som hun i større grad har latt seg bevege og berøre av de uttrykk han har vist. Det kan synes som hun ønsker å gi han en bekreftelse og et rom for disse uttrykkene. Birgit toner seg, slik jeg ser det, inn på hans affektive bølgelengde ved å "å tøyse" litt tilbake også. Dette gjør hun når hun rister med nøklene sine foran øynene hans og skøyeraktig og blidt spør om hun skal "låse han opp". De smiler mot hverandre og Sindre ler når hun flere ganger "låser han opp" ved å kile nøkkelen mot magen hans. Gjennom dette kan det se ut som han "vekkes" litt opp og kvikner til som en medvirkende aktør i samspillet. Det får preg av gjensidighet, humor, lek og fellesskap mellom to subjekter.

### Observasjon 5

Den neste observasjonen får også frem hvordan motstand kan fortolkes ulikt. Det jeg her tolker som motstand blir av en av de barnehageansatte definert som "trass", det påpekes av en fra personale at dette er noe de opplever daglig.

---

Tor 1.4 har ruslet litt rundt i garderoben en stund, mens flere av barna har kledd på seg. Han synes å ha benyttet anledningen til å finne smokken sin som ligger øverst på hylla på plassen hans. Denne er egentlig forbeholdt "sovetid" som foregår etter ute-lek og formiddagsmat. Tor har imidlertid tatt "saken i egne hender", funnet smokken selv og puttet den i munnen. Han ser fornøyd ut. Med ett ropes han bort til Ada (en voksen), han kommer bort til henne. Det første hun gjør er å ta ut smokken hans. Hun gjør det resolutt og uten et ord. Tor gir umiddelbart gråtende uttrykk for at dette er noe han ikke er enig i.

### "Dette er trass"

Tor 1.4 gråter høyt. Ada sier da bestemt og tydelig: *"Nei men Tor, du skal ikke ha smokk nå. Du skal kle på deg, og så skal vi på tur."* Tor gråter i bølger og med ulike toneleier: *"Uææhhhh"*, (stilner litt, trekker pusten?), *"uæhhhaaæ"* (enda høyere), *"væææææha!"* Han lener seg mot Ada, tramper med den ene foten sakte i golvet. *"Hufftaaa"*, sier Ada. Tor står nær henne, hun klapper han litt på kinnet. Birgit, som sitter like i nærheten og hjelper et annet barn sier til Tor: *"Du skal ikke sove nå vet du."* Tor fortsetter å gråte høyt. Synnøve, en tredje voksen som også kler på et barn, sier til de andre voksne: *"Dette er trass det. Det er slik nesten hver gang vi kler på."* Hun rister på hodet og smiler litt. Ada tar Tor opp på fanget sitt, som hun rister litt svakt opp og ned, hun vugger litt med kroppen, fjeset hennes er nært Tors. *"Hmm. Det lukter badesalt av deg"*, sier hun. Tor gråter fortsatt, men litt lavere. Han hikster og ser vekk.

---

Denne lille samspills-sekvensen ble det kun filmet korte bruddstykker av innledningsvis, etter hvert som gutten begynte å gråte høyt hadde jeg kamera i golvet og fikk kun med lyd. Jeg supplerte med feltnotater (feltnotat).

Tor gjør her motstand mot en regel om å ikke bruke smokk før sovetid gjennom å "operere" bortenfor de voksnes blikk, ignorere en regel han muligens vet om. Når dette blir oppdaget, og han med ett blir fratatt smokken, gråter han høyt og tydelig og viser med hele sin kropp at dette ikke er noe han er med på. Gråten kommer frem i høye og litt lavere toneleier, det jeg her betegner som bølger. Han bøyer hodet mot den voksne og spenner litt fra med beina.

Hans motstand blir gjennom dette både direkte, hørbar og synlig.

Slik jeg fortolker det, tar den voksne Ada her ut smokken på en noe plutselig måte. Når Tor begynner å gråte, forklarer hun tydelig at det ikke er ”smokketid” nå, Tor skal kle på seg og så skal han på tur. Stemmen til Ada er bestemt og litt krass.

Når barn og voksne forfekter ulike syn på smokkebruk, står de voksne i et dilemma jeg tenker de må forsøke å samhandle med barnet rundt på ansvarlig og etisk vis. Det er dette som er mitt utgangspunkt for å drøfte situasjonen.

I forlengelsen av dette tenker jeg det går det an å spørre om det finnes alternative måter å tenke rundt denne situasjonen. Som gjort rede for i mitt teorigrunnlag, er jeg her blant annet opptatt av barns subjekt-status, og hvordan gjensidighet mellom barn og voksne kan komme til uttrykk i et relasjonelt medvirknings-rom. Som understreket betyr ikke dette at barn skal bestemme, det handler om hvordan deres perspektiver og uttrykksmåter blir anerkjent og gjort gyldig i samspillet som oppstår.

Tor ser ikke ut til å ville slutte å skrike med det første, dette gjør det ikke enkelt å starte påkledning for Ada. Birgit (en annen voksen) som sitter ved siden av og hjelper et annet barn, henvender seg til Tor og forklarer ytterligere, ”*du skal ikke sove nå vet du.*” Hun henvender seg slik til Tor som et subjekt som kan tenke selv rundt dette, det synes som dette med ”smokketid” er noe han har hørt om før og dermed trolig har en viss kjennskap til. Kanskje mener de voksne dette er noe han burde vite nå?

Det synes for meg som Ada forsøker å bekrefte at hun ser Tors frustrasjon og at dette ikke er helt greit for han. Hun synliggjør dette når hun sier ”*huftaaa*” med en innlevende stemme. Dette kan være en måte hvor hun gjør et forsøk på å tone seg inn på Tors affektive bølgelengde og vise omsorg for han til tross for at de har ulike oppfatninger og perspektiver på situasjonen. Hun stryker han også på kinnet og tar han etter hvert på fanget. Hun vugger og rister litt på knærne. Er dette en kroppslig måte å roe og trøste Tor på? Tors gråt blir i alle fall noe lavere.

En tredje voksen, Synnøve, kommenterer situasjonen til de andre voksne, og jeg tenker /fortolker at dette også er en henvendelse for å forklare situasjonen til meg som sitter og observerer. Synnøve definerer Tors gråt som trass og forteller at dette er en reaksjon hos han *de opplever nesten daglig.*

Jeg vil her stille spørsmål ved og appellere til kritisk refleksjon rundt "trass" som en merkelapp på barns gråt og uttrykksmåter. Dette vil jeg gjøre ved å vise til noen sitater som kom frem rundt "trass" fra fokussamtalene.

### Forståelser av "trass"

Når jeg drøfter voksnes definisjonsmakt i møte med de yngste barna i fokussamtalen, kommer det frem synspunkter fra noen av barnehagepersonalet som kan tyde på at de lett ser barns reaksjoner (f.eks. det jeg fortolker som motstand) innenfor en slik forståelseshorisont. Det er tidligere uttalt fra en i personalet at hun opplever at trass kan være en del av de *daglig* hendelser. Jeg spør da hva trass innebærer for dem, noe som setter i gang ulike tanker. En i personalet påpeker at trass kan handle om:

*"...At barna etter hvert oppdager at de kan påvirke hverdagen rundt seg, slik kan de også få litt makt... Det kan bli mye trass ut av små ting. Men det kan ikke bare handle om medvirkning her.. Det må handle om grenser også. Har vi bestemt en ting og de ikke vil, blir det jo trass ut av det."*

*"Trass, forbinder jeg med barn som skriker etter godteri på butikken...?"*

*"Ikke så mange rasende barn her, vi har mest snille barn, ja de ser ut for og trives."*

*"Trass kan være urimelige krav fra barna som det kan være vanskelig å oppfylle."*

*"Trass behøver ikke være urimelig, jeg mener det kan handle om å bryne seg, finne ut hva som er greit og hva som ikke er greit."*

Spørsmål som kan stilles i henhold til slike forståelser er hvorvidt de rommer tanker som kan relateres til et syn på barn som subjekter og medvirkende aktører i egne liv. Uttalelsen som peker på barns ønsker om å påvirke kan kobles til dette. Det kan ut fra uttalelsene se ut for at trass er forbundet med den mest ytterliggående motstanden, den som fortøner seg høylytt og tydelig, det som kan omtales som protest. Jeg ser imidlertid at trass-begrepet kan ha sider som lett kan gjøre at fokuset på medvirkning blir satt til side.

I bokmålsordboka (<http://www.nob.ordbok.uio.no>) omtales trass som en "gjenstridig holdning", vrang blir i samme kilde beskrevet som "umedgjørlig, vanskelig".

Som vist til i teorikapittelet, har utviklingspsykologisk tenkning vært en utbredt og dominerende diskurs. Innenfor en slik forståelsesramme har trass vært en relativt vanlig betegnelse for å illustrere faser eller stadier i barns lineære utviklingslinje. Her forbindes



småbarnsalderen gjerne med en "trassalder", som blir forklart som et utslag av at barn søker selvstendighet og løsrivelse fra den sterke bindingen til sine nære voksne. Dette kan medføre at barna i større grad enn tidligere markerer egenviljer, for eksempel gjennom å si nei.

Gillund (2006:29) skriver at både tidligere og kanskje også i dag ser mange voksne de yngste barns ønsker om å klare seg selv eller bestemme over seg selv som *trass*. Gillund fremholder hvordan *trass* på engelsk blir betegnet som "*terrible twos*". Jeg deler Gillunds synspunkt om at dette kan sette stempel på en gruppe mennesker og slik bidra til å skape negative stereotyper. Etter min mening kan det også forenkle motstand til mest å handle om at barn vil utfordre voksne (jfr. Johansson, 2003, kapittel 3). Som Rossholt (2009, 2010) påpeker, kan det også lett dra fokus mot en "umoden" uttrykksform som kan bagatelliseres til å dreie seg om barns kamp for å få viljen sin (jfr. "trass ut av små ting". Jeg tenker dette nødvendigvis ikke er "små" ting for barna. Slik jeg ser det, kan slike påstander bidra til å dra fokus bort fra de meningsbærende perspektiver ved motstand som uttrykks- og kommunikasjonsmåte. Som Rossholt (2010) hevder, ligger det mye makt i å definere barns uttrykksmåter, for eksempel gråt, på denne måten. Dersom barn stemples som "trassige", kan dette lett forlede til at fokuset ligger på hva barn "er", for eksempel "lite samarbeidsvillige" eller "vanskelige". Slike merkelapper kan medføre at voksne definerer og objektgjør barns uttrykksmåter og ser de som barnas "problemer", uten å ta kontekst og relasjoner inn som del av bildet. Et spørsmål som kan stilles her er hvorvidt det å vise motstand, for eksempel fordi en er uenig, handler om å være "vanskelig" eller lite "snill". Snill kan se ut som et ord som er forbundet med det motsatte av å være trassig. I bokmålsordboka beskrives snill som "*lydig, føyelig og medgjørlig*" (<http://www.nob.ordbok.uio.no>), noe som trolig kan overføres til oppdragelsestradisjoner hvor tilpassningsdiskursen og det å underordne seg autoriteter har vært sentralt (se kapittel 3).

Det kom også tanker i fokussamtalen som så "trass" eller barnas protester som noe mer "konstruktivt". En av de voksne uttaler at "trass" ikke behøver å være urimelig, det kan handle om å bryne seg, finne ut hva som er greit og ikke greit. Dette kan tolkes som at barn søker å måle krefter, for eksempel med de voksne om hva som "er greit". Ut fra hva personen i personalgruppa uttaler, kan det tolkes som at hun ikke nødvendigvis ser dette som negativt, men som et fenomen som kan åpne opp for at barn og voksne sammen kan gå inn i samspill hvor ulike væremåter og synspunkt kan forhandles og samtales om. Jeg ser dette som et pek mot mulighetene for dannelsesprosesser gjennom å bli møtt på sin motstand.

## Observasjon 6

Min neste observasjon får frem eksempler på hvordan motstand kan fortone seg som både stille og aktiv og med skiftende ”formsspråk” og nyanser. Jeg fortolker det som denne gutten ganske gjennomgående i denne observasjonen kommuniserer indirekte motstand mot den voksne ”påkledningsdiskurs”. Den ser ut til å innebære et fokus på å få han til å delta i påkledningen og forholde seg til det som skjer rundt den. Jeg fortolker det som at den voksne i dette samspillet er lite åpen og mottakelig for guttens måter å virke med på. Motstanden blir, slik jeg fortolker det, heller et ”ikke-tema”.

---

### **Motstand in the air**

Det er til dels hektisk aktivitet i garderoben. De voksne henter barna inn litt pø om pø fra basen/avdelinga slik at ikke alle barna kler på seg samtidig. Turen er nå kommet til Erlend 2.6. Klærne hans er tatt frem og ligger nå klare i en stor haug på golvet ved plassen hans ute i garderoben.

Erlend blir hentet av den voksne, Johanne. Johanne går tett ved siden av Erlend. Hun stopper opp ved plassen hans, og sier tydelig og vennlig: *”Her kan du sette deg”*. Erlend går rett forbi. Johanne gjentar da sin oppfordring og Erlend gjør da straks helomvending og kommer i full fart. Han bråstanser midt oppå kleshaugen. Glir litt fremover. Han holder på og ramle. *”Uuæææh”*, utbryter han og ser blid ut. Erlend støtter hånden litt på fanget til Johanne som selv har satt seg på benken ved plassen hans. Slik unngår han trolig å falle. *”Oops”*, sier Johanne, hun smiler, *”Det ble visst glatt...”*

Johanne sier videre: *”Nå må du sette deg ned, så blir det lettere.”* Erlend setter seg ned, motsatt vei av retningen dressen ligger. *”Og sååå?”*, sier Johanne. Erlend svarer ikke, ser ut i luften. *”...Må du snu deg...Ellers blir det vanskelig for deg å få på dressen.”* Erlend bøyer seg nå brått fremover og krabber på alle fire et par meter unna Johanne. Han legger seg ned på magen, og hviler hodet i hendene mens han ser ut i yttergangen. Der er det en ytterdør med stort glass. Gjennom den kan han se ut. Han vender videre blikket mot Petter, en annen gutt, som står sammen med en

annen voksen og kler på seg. Guttene møter hverandres blikk og de smiler litt skøyeraktig mot hverandre.

Johanne sitter fortsatt ved plassen til Erlend. Med ett henvender hun seg til en jente, Tilde, som ivrig jobber med knappene på strikkejakken. *"Såå flink du er Tilde!"* Erlend har reist seg opp og lener seg mot en påkledningsbenk som står innerst i garderoben. Han ser litt mot Tilde. Johanne stiller seg med ett bak han og putter trøya ned i strømpebuksa og sier med en fast stemme: *"Sånn!"* Hun løfter han opp. Erlend smiler i det han blir lempet "på plass".

Johanne setter Erlend på golvet der hvor klærne fortsatt ligger og sitter selv på benken bak. Hun bøyer seg og putter Erlends bein inn i dressen, og sier: *"Nå tar jeg inn beinet ditt inn....neste sjøl...?"* Erlend tar foten litt mot beinhullet og litt mot armhullet på dressens overdel, han titter ut i luften. Johanne hjelper han. *"Slik..."*, sier hun. Beinet kommer inn i dressen. *"Sånn ja"*, sier Johanne og spør videre: *"Hva skal vi gjøre nå for å få på hele dressen?"* (oppmuntrende stemme). Erlend svarer: *"Den"*, og putter hånda inn i nederst i armhullet. Han begynner videre å vifte med hånda inni dressarmen, han trekker litt på smilebåndet og sier *"ne"*. Johanne sier: *"Det blir litt vanskelig ja. Hva må du gjøre for å få på deg hele dressen? Hvordan må du gjøre nå?"* Erlend svarer ikke, men kryper i stedet igjen avgårde, denne gangen i retning basen. Johanne ser etter han, før hun reiser seg rolig opp og går etter uten å si noe.

---

Erlend synes å formulere lite eksplisitt motstand i denne samspills-sekvensen. Jeg fortolker imidlertid en indirekte motstand som til tross for at den er relativt stille og lydløs, fremstår både aktiv og talende. Erlends uttrykksmåter danner, slik jeg opplever det, et slør av motstand i lufta. Hans stadige brudd og avvik fra Johannes instruksjoner gir meg signaler om at han ikke er "helt med" på det som skjer i situasjonen. Kanskje søker han å markere seg på andre måter enn det her legges opp til?

Erlend gjør motstand både gjennom kropp, bevegelser og gester gjennom hele samspillsprosessen. Det kan se ut for at han finner stadig nye utveier eller fluktlinjer ut av Johannes påkledningsfokus. Han overhører og ignorerer beskjeder og prøver, slik jeg oppfatter det, gjennom kun halvhjertet å gjøre som Johanne vil. Erlend gjør noen ganger litt "feil" og "motsatt" med en munter mine. Er dette egentlig fordi han ikke *kan* eller gjør han dette litt lekent og opposisjonelt "på lat"?

Erlends motstand kommer, slik jeg ser det, frem i mange små og flyktige kommunikasjonssignal. Han søker seg stadig vekk fra den radius på golvet påkledningen foregår i. Han går forbi og krabber avgårde. Han legger seg også ned og hviler hodet i hendene. Han lener seg videre mot påkledningsbenken i avslappet positur (det kan se ut som han vil hvile litt). Erlend sender ut skøyeraktige blikk, blant annet i retning Petter. Kan det tolkes i retning av at motstanden også rommer visse anti-offisielle takter? Viser Erlend en viss fryd over å kunne utfordre ”maktapparatet”, de forventninger og relasjonelle rammer han her blir en del av og tidvis underlegges?

Det synes for meg som Johanne benytter sin definisjonsmakt som voksen til å gi den motstand jeg her fortolker, relativt lite rom og gyldighet. Johanne viser likevel Erlend stor tillit og tålmodighet uavhengig av hans ”brudd” med hennes direktiver og forventninger. Hun åpner, til tross for hans ”uregjerlighet”, opp for at han får mange muligheter til å delta rent praktisk. Han blir ikke fratatt for eksempel bevegelsesfriheten gjennom å bli satt på fanget etc.

Hans handlinger blir imidlertid fortløpende regulert, kommentert og vurdert. Samtidig blir også Erlend flere ganger utfordret til å koble seg på påkledningen og slik medvirke i det som angår denne aktiviteten. Johanne stiller noen spørsmål rundt hva *han må gjøre og på hvilken måte*. Videre oppfordres også Erlend flere ganger til å forsøke å kle på seg selv. Det synes som Johanne gjennom dette både forsøker å få han til å *delta* som aktør i selve påkledningen og samtidig prøver og utvide situasjonen til å bli en mulighet for deltakelse i læringsprosesser. Dette underbygges også i Johannes forklaring basert på fokussamtalen hvordan medvirkning kan sees innenfor påkledningsaktivitet.

Når jeg i denne analysen skal bringe inn momenter som angår barnets muligheter for å møte anerkjennelse for sine motstands-uttrykk innenfor det jeg her benevner som et relasjonelt medvirkningsperspektiv melder det seg likevel noen ulike spørsmål i meg.

En tolkningsmulighet kan være at den voksne i denne situasjonen har bestemt seg for hva medvirkning ”er” og skal være i påkledningsaktivitet. Når fokuset rettes mot at Erlend skal være en aktiv deltager i påkledning og prosessene rundt dette, kan det se ut for at hans motstand dermed mest oppfattes som et forstyrrende element. Kanskje kan det også fortolkes som at Johanne mener hans motstand befinner seg utenfor de akseptable rammer for å uttrykke seg i samspillet? Den voksne gjør imidlertid ikke motstanden til noe tema i seg selv, hun konfronterer han ikke med den, men ser ut til å heller velge og fokusere på hva han i stedet ”bør” gjøre.

Jeg tolker det slik at den voksne i denne samspills-sekvensen synliggjør en medvirkningsforståelse som for meg oppleves noe mer handlings- og didaktisk orientert enn relasjonelt orientert. Dette fordi samspillet låses i ett gjeldende perspektiv, den voksnes. Det kan se ut for at Johanne med dette gir Erlend få muligheter for å tre fram som et avgrenset subjekt fra henne, rundt de valg han gjør gjennom egne handlinger og væremåter og hva disse innebærer for han. Mulighetene for intersubjektiv deling og gjensidig forståelser for deres potensielt ulike perspektiver på situasjonen blir dermed, slik jeg ser det, noe begrenset. Fra et medvirkningsperspektiv kan en stille spørsmål om det kunne vært mer rom for Erlends opplevelsesverden ved å ha undret seg mer sammen med han over hva han ville uttrykke gjennom den adferd og de kroppsspråk han møter situasjonen med. Bae (2004) har forsket på dialoger mellom førskolelærere og barn, og funnet at nettopp det å undre seg sammen kan åpne opp for en utforskende stemning hvor ulike stemmer kan få rom og betydning. Flere har også satt ord på hvordan pedagoger og andre har sin "egen stil" (Bae, 2004). Her er gjerne spørsmål, svar, og vurderende kommentarer sentrale ingredienser. Jeg tenker at slike samspills diskurser om læring kan bidra til trange rammer for barnets muligheter for synliggjøring av seg selv og egne perspektiver når motstand uttrykkes og kommuniseres. Et spørsmål som kan stilles er om samspillet ville blitt annerledes om gutten hadde fremført sine mulige motstandsbudskap mer verbalt og direkte.

### "Er" han en motstander?

Jeg får med meg en bemerkning fra en av de voksne til en annen voksen i barnehagen. Her blir det påpekt med et lite hjertesukk at Erlend er en gutt som "*vegrer konstant*" (feltnotat). Jeg ser i mitt materiale fra felt at Erlend relativt ofte fremmer motstand og trolig kan oppleves slik for de som er sammen han. Jeg vil her utfordre til kritisk refleksjon rundt slike kategoriseringer og defineringer av barn som kan ha sine utspring i pedagogiske teorikonstruksjoner. Her fremkommer ofte en tendens til å se barn i mangel- og egenskapsperspektiv. Som henvist til i teorikapittelet, vil barns perspektiver kunne være skiftende og foranderlige. En "er" ikke nødvendigvis "slik" eller "sånn". Sagt med Nordin Hultman (2007), handler det om at en som subjekt forholder seg aktivt og skiftende til de diskurser en er underlagt og hvilke muligheter en som person ser innenfor disse. Kan det for eksempel være at Erlends motstand er en måte å utfordre noen av de samspills-diskurser de voksne møter han med? Søker han å tale gjennom disse diskursene og reforhandle dem?

Jeg kan på grunnlag av samspills–sekvensen mellom Erlend og Johanne ikke si noe entydig om dette. Jeg tenker likevel det dialektiske i relasjonen kan være et viktig aspekt å dvele ved fremfor å konkludere med at det er barnet som er ”problemet”.

### **Refleksjoner rundt en jente som IKKE viser motstand ( i hvert fall ikke så ofte)**

I situasjonen over roser Johanne Tilde, en jente som kler på seg i nærheten av Erlend. Diskursanalytisk tenker jeg ros ikke bare behøver å handle om hennes evne til å mestre påkledning. Kan ”flink” også handle om å være ”flink” til å tilpasse seg, innordne seg og utføre pålagte oppgaver og lytte til de voksnes instruksjoner? Hva er det i så fall å ikke være ”flink”?

Jeg vil ikke dra dette lenger relatert til den observasjonen jeg her har lagt frem, men tenker dette kan sette tanker i bevegelse rundt hvordan motstand *kan* oppfattes, fortolkes og mottas. Som vist til tidligere, kan rommet for motstand være lite om diskurser om sosialisering sett som ensidig tilpasning står sterkt. Seland (2009) er blant de som har påpekt at barn som posisjonerer seg innenfor institusjonens sosiale logikker og rom, gjerne har større muligheter for å medvirke enn de som posisjonerer seg på tvers av eller i opposisjon til disse (min understreking). Jeg ser ikke dette som noen entydig sannhet, men tenker det kan utgjøre en tendens det kan være verdt å gå mer inn i når verdiene medvirkning er tuftet på, betoner viktigheten av å ta utgangspunkt i barns *forskjellige* uttrykksmåter og en respekt for at barn kan ha ulike perspektiver som i blant også kan skiller seg fra de voksnes.

I mine feltnotater og observasjoner har jeg fanget inn Tilde i ulike situasjoner under barnehagens på- og avkledningstid. Det kan synes som Tilde lett behersker den institusjonslogikk som ligger til grunn for påkledningssituasjonen i den barnehagen hun er en del av. Hun synes å ofte finne seg til rette på den måten at hun gjerne gjør som forventet, kler på seg så mye hun klarer selv, og hun har et aktivt forhold til begreper på klærne og hvor de skal sitte. Dette svarer hun gjerne de voksne på og får mye ros for. Tilde kler ofte på seg uten at de voksne har ”full kontroll” på henne, de synes ”å vite” at hun kan og vil. Tilde kler på seg på plassen sin, men veldig ofte klatrer hun opp på en påkledningsbenk innerst i garderoben bestående av to trappetrinn. Denne er populær også som lekearena. Hun sitter ofte på det øverste trinnet, ser fornøyd ut, kler på seg i eget tempo. Hun ser ut til å søke hjelp når hun trenger det. Jeg legger merke til at hun samtaler med andre barn og voksne, og ser ut til å betrakte påkledning også som en hyggelig sosial situasjon. Hun sitter også i blant og

eksperimenterer og leker litt med klærne. De voksne lot henne, slik jeg så det, gjennom dette få mye rom for å medvirke som aktør. Det synes som hennes evner til å koble seg til institusjons-logikken blir verdsatt og åpnet opp for muligheter. Ved flere anledninger er det hun som er det barnet som får være med en voksen ut i garderoben for å finne frem klær til de andre barna. Her får hun gjennom det jeg har observert, bidra på sine premisser, hjelpe til, legge frem klær, ha det som ser ut til å være en hyggelig situasjon med den voksne. Her teller de antall vatter, diskuterer hva som trengs og hva de skal velge å legge frem. Samtidig ser de voksne også ut til å la henne få et rom. De ser den gleden hun viser over klærne i det hun ikke blir irettesatt når hun tar "en pause" fra å hjelpe den voksne og heller dumper ned i en kleshaug og sitter litt i "egen verden" og leker med og undersøker klærne litt. For eksempel har jeg i en observasjon filmet henne i det hun holder opp en regnvott som hun lar dingle i strikken sin. Med stor munterhet og stemmestyrke synger hun *"mereee klær, mereee klær!"* Det synes som hun kjenner iver og mestring og trivsel i forhold til påkledningssituasjonene.

Med min tilnærming til medvirkningstematikken vil jeg stille spørsmål rundt hvordan forskjellige barn som viser motstand, i blant eller rett som det er, "får komme frem i lyset" og bli møtt.

På generell basis kan det ligge mange ulike diskurser "innbakt" i vante valg voksne gjør når de synes og bevisst velger å la være å fokusere på barns motstand og motvillighet i et samspill.

Johnsson (2003) fremholder hvordan læring forankret i behavioristiske forståelsesrammer er utbredt. Innenfor slike læringsperspektiver og diskurser finnes begreper som går på forsterkning og ytre påvirkning gjennom en veiledning, gjerne basert på å korrigere den andre i "riktig" retning. Mennesket blir innenfor slike diskurser gjerne et objekt for den andres reguleringer. Det er når barnet gjør noe bra i henhold til dette det skal "catches" og roses. Adferd som ikke er i tråd med dette, kan bli rettleidet eller oversett.

Jeg tenker at det innenfor slike forståelsesrammer kan være lite medvirknings-rom for motstand, da den trolig lett kan komme i strid med "ønsket" adferd og slik sett bli lite verdsatt. Er det slik at voksne ofte eller i blant *selektivt* velger vekk de uttrykk de "ikke vil ha"? Sandvik og Johannesen (2008) fremholder hvordan nettopp slike tanker kan bli en prøvestein for medvirkningspraksis.

## Observasjon 7

Jeg vil med de foregående refleksjoner og observasjoner som ”backstage” løfte frem en observasjon jeg ble svært ”greet” av med mine medvirkningsblikk, og som jeg synes tar inn perspektiver på hva avgrenset grensesetting *kan* bety i et møte med et barns motstand i påkledningskontekst. Tittelen jeg har satt på overskriften er inspirert av en artikkel jeg har lest av Øksnes og Steinholt (2005) rett før jeg entret barnehagene. Den het *Som å ri på en storm*.

Den observasjonen jeg nå vil presentere får, slik jeg fortolker det, frem en voksen som lar seg bevege av en gutts verbale nei-utbrudd, som også etterhvert kommer frem mer ”innpakket” og med mange mer indirekte motstandsinnsigelser. Disse har jeg blant annet fortolket som humoristiske, lekne og anti-offisielle motstandsuttrykk. Gutten får ikke slippe å kle på seg av den grunn, men hans motstand får likevel spillerom gjennom at barnet og den voksne leker seg inn i en litt annen og alternativ påkledningsrealitet (jfr. Bae, 2012). Jeg fortolker dette som et eksempel på et motstandsmøte hvor medvirkningsretten fikk rom og ”kraft”, til tross for at motstanden ”galopperte”.

Jeg vender tilbake til Erlend. Han er denne gangen sammen med en annen voksen som jeg kaller Tone.

### **Som å ri på en storm? Om å komme galopperende motstand i møte**

---

Det er igjen blitt Erlends tur til påkledning. Tone har ropt på han, og bedt han komme inn i garderoben flere ganger allerede. Han har fortsatt ikke dukket opp. Han befinner seg inne på basen/avdelingen. Han er nå en av de siste som er igjen når barn og voksne i dag skal på formiddagstur i skogen.

*Flashback fra feltboken - mine tanker før situasjonen.*

\*\*\*

Jeg undrer meg når jeg fanget opp Erlends tydelige ”nei” om jeg kanskje skulle legge vekk kameraet, selv om dette er interessant ut fra temaet mitt! Jeg tar meg i å identifisere meg med Tone og tenker jeg kjenner litt hvordan hun har det nå. Mange barn skal kles på innenfor en bestemt tidsramme. Barnet vil ikke. Hvilke valg har hun egentlig? (ups Igo native noen øyeblikk).

Som forsker kjenner jeg også på dilemmaer, er dette all right? Kanskje er det ubehagelig å bli filmet når en situasjon tilspisser seg på denne



måten? Jeg kjenner ikke Tone så godt, og vet ikke hennes toleranseterskler og reaksjonsmåter. Vi møtes på et vis ansikt til ansikt gjennom blikk. Jeg får en fornemmelse at det er greit at jeg er til stede. Tone synes å være avslappet og virker rolig. Min usikkerhet gjør likevel at jeg er i ferd med å slå av kameraet da dialogen mellom Tone og Erlend begynner "å galoppere".

Jeg slår kameraet på igjen- da jeg ser jeg kan fange opp "noe" interessant i medvirkningsperspektiv. Det er noe med denne stemningen. Den er åpen, mottakelig og utvekslende. Jeg bestemmer meg for å sette meg i en krok, så får jeg se hvordan det går og fortsetter. Sekvensen blir noe lang - jeg klarer ikke å stoppe.

Gjennom dette fikk jeg fanget opp det jeg her vil kalle en liten "storm" av motstand og medvirkning og gjensidighet mellom subjekt med ulike perspektiver på tilværelsen. Etter mitt syn fant de(etter hvert) hverandres bølgelengder.

\*\*\*

Tone sier: *"Men Erlend, skal du komme hit å kle på.....?"* Erlend sier: *"....Nei!!!"* Tone sier: *"Hæ? Skal du være HER når vi skal på tur!?"* (hun høres overrasket ut). *"Hmmm, det blir jo kjedelig da, leke alene, mens vi andre går på tur?"* Erlend ser på henne raskt, før han løper litt unna henne. Tone sitter fortsatt rolig, *"nå må du komme, ...hva skal vi ha på først?"* "Nei", sier Erlend (høyt, litt kvinende, han smiler skøyeraktig og kanskje litt skjelmisk). Tone sitter fortsatt rolig. Hun sier nå (med litt morsk og teatralisk mine): *"du-du-du—""Nei jeg vil ikke"*, svarer Erlend. *"Nå har du fått venta lenge med å kle på deg, har du ikke? Du er den siste"*, påpeker Tone. Erlend smiler og kommer krabbende i full fart mot Tone. Tone tar hånden hans når han reiser seg opp, hun svinger han rundt så hun får sjekket bleia. Han prøver å legge seg fremover, med tung kropp. Tone sier: *"Om du ikke hører nå er det jeg som må kle på deg!"* (vennlig, men hun har en teatralisk stemme som høres litt mørk og skummel ut). Erlend tar et skritt frem. *"Skal jeg hjelpe deg?"*, sier Tone. Erlend smiler og rister på hodet. Tone sier: *"Ikke?? Skal jeg ikke hjelpe deg?"* (Hun har fortsatt litt teatralisk stemme, nå er den nesten litt syngende). *"Okay"*, sier hun. Erlend kommer bort til henne. *"Oki oki "*, hermer han smilende. Tone svarer: *"Okey- ok-i-doooo!"* (Påkledningen er startet). Erlend sier: *"Okiiii-oki-Onkel, onkel"* (han smiler). *"Onkel er ikke her"*, synger han (han traller på labbestussemann, en kjent barnehagemelodi). Tone utbryter: *"Hvem er det som ikke er her? Mener du han som bor i Tromsø?"* Hun forsetter å kle på han og sier: *"Nå tar vi jammen hele jakka over hodet i dag."* Erlend dukker frem i det hun har fått jakken over hodet. *"Aaaau"*, sier han høyt og smilende. Tone sier (med dramatisk, blid, overrasket og innlevende stemme): *"Ååå, var det vondt?"* Erlend lager knurrelyd med munnen. Tone knurrer tilbake. De møter blikk. Erlend knurrer igjen og stråler mot Tone. Han tar litt i kinnet til

Tone. *"Er ikke noe godt når du gjør sånn altså!"* (Hun høres litt late som lei seg ut)  
*"Skal jeg gjøre sånn på deg?"* (ertende stemme). Erlend slipper. *"Nå kan du ta armene dine inn i genseren din"*, sier Tone. Erlend gjør dette og sier samtidig: *"Det var au på håret mitt"*. Tone sier: *"Var det au på håret ditt?"* Erlend klapper hånden oppå hodet, og smiler mot Tone. Erlend tar litt på håret til Tone og tuller det inn rundt fingeren sin. *"Nei ordner du håret mitt?"*, sier Tone. Erlend sier høyt: *"Neeeei!!!"* Smiler. *"Var det ikke fint da?"*, påpeker Tone (ertende). *"Nei"*, smiler Erlend, han freser nå med stemmen. Tone freser tilbake. Hun tar knytelua på han litt fort så den kommer litt over øynene hans også. (Gjør hun det for moroskyld?) Erlend roper ut: *"Men jeg ser ikke noe!"* Tone retter opp lua. *"Deeeer!"*, hylter Erlend, han stråler og tar lua ned over øynene igjen. *"Ta på dressen nå"*, sier Tone. Erlend freser: *"Neiii!"* Smiler. *"Kan ikke gå uten dressen"*, sier Tone (med munter, nesten syngende stemme). Hun setter Erlend på fanget sitt. Han sier: *"Ha på skoene først."* *"Nei da blir det sååå fryktelig vanskelig å få på dressen"*, påpeker Tone (med teatralisk litt Margrethe Munthe stemme?). Erlend sier: *"Skoene først!"* Tone har på han dressen mens hun svarer med litt ertende, syngende tonefall: *"Myyye lurere å ha på dressen!"* Erlend knurrer og smiler blidt. Tone knurrer tilbake, og sier: *"Er du sånn sint hund idag?"* Erlend knurrer. *"Hæ? Eller er du kanskje kooosehund i stedet?"* Erlend svarer: *"Næhei!"* Han ler. *"Er ikke det."* *"Jo det vil jeg"*, sier Tone. *"Så kan jeg kooose med deg!"* (hun snakker med en stemme som knurrer). Erlend knurrer tilbake flere ganger. De smiler. Ler. Erlend tar på votter selv og synger *"Tommeltotten er på huset sitt og spiser middag!"* (Sanginspirasjon fra Tommelfingervisa?). *"Tone, er den på huset sitt?"* Erlend synger *"Huset sitt og spiser middag!"*. *"Hva spiser den?"* Erlend blir stille et øyeblikk. *"Snø!"* (Han smiler). *"Se nå venter de andre på oss, nå må vi skynde oss"*, påpeker Tone. *"Ja"*, sier Erlend. Tone tar skoene på. Erlend sier: *"Gå skia?"* Tone sier: *"Har du ski? Arvet storesøster sine?"* Erlend svarer: *"Ja."* Tone sier: *"Og så var det en skisko til Erlend!"* Erlend synger *"Au auau, dette må bli slutt!"* (Melodien til Margrethe Munthe "Nei nei gutt"). Tone sier: *"Nå er jeg litt snill som hjelper deg, du som ikke klarer å ha på klær selv?"* Erlend svarer blidt (og late som-sint): *"Neeeei!"* Tone svarer: *"Joho!"* Begge ler.

---

Motstanden til Erlend synes også i denne samspillsprosessen å være ganske flerfoldig og multipl. Det kan se ut for at han uttrykker mange former for motstand samtidig. Motstand

jeg fortolker som både direkte og hørbar og motstand av mer indirekte og kamuflert art.

Erlend ignorerer flere beskjeder og ”rømmer” fra den voksne når han blir oppfordret til å komme. Han gjør kroppen tung, og det kan synes som han innehar en anelse anti-offisiell munterhet gjennom sin blide, skøyeraktige og litt ertende fremferd. Det synes for meg som han hermer og karikerer Tone litt, eller andre voksne han har opplevd. Han bringer inn ”traller” av barnesanger som han trolig har lært i barnehagen. Det virker som han dikter dem om ”i farta”, noe det synes som han gleder seg stort over. Kanskje er dette også en måte å gi noen musiske/opposisjonelle skyts til de voksne og deres ”overføringer” og kommunikasjon til barna på? Erlend kommuniserer med hele seg. Han bruker sin verbale røst, og han har mange ord og meninger som fremviser motstand og opposisjon. Han bruker også verbale utbrudd som kan ligne nei-ja lek. Det kan virke som han synes det er moro å ikke være enig med den voksne. Jeg fortolker hans motstand som lekende, uredd, offensiv og full av vitalitet i denne situasjonen.

Med tanke på mitt relasjonelle medvirkningsfokus er det interessant å se at Erlends motstand i denne samspillsprosessen får bidra inn i en meningsskaping hvor begge parter bidrar. Det oppstår, slik jeg ser det, i et spontant og gjensidig utvekslende kommunikasjonsrom mellom to subjekter.

At Erlend blir så uttrykksfull som han blir i denne samspillstunden tenker jeg ikke er tilfeldig, men også kan fortolkes som et dialektisk anliggende. Gjennom hvordan Tone kommer Erlend i møte, kan det synes som hun skaper forutsetninger for at Erlend så aktivt trer frem.

Slik jeg ser det, anerkjenner Tone Erlends uttrykksmåter og opplevelsesverden ved at hun stiller seg lyttende og mottakelig for det han bringer inn som ”sitt”. Hun henvender seg til hans refleksjonssider og undrer seg over hans synspunkter og perspektiver. De toner seg inn på hverandres affektive bølgelengder. Tone synes å være nysgjerrig på hans uttrykk, hva de innebærer for han og lar seg slik bevege av hans opplevelsesverden. Tone kommer etter hvert hans mangfoldige motstand i møte, hun kobler seg på han – de improviserer sammen, noe som jeg opplever danner opptakten til lekende samtale, med turtaking og gjensidig utveksling og utforskning av hverandres perspektiver og væremåter.

Schibbye (2009) påpeker at det å anerkjenne en annen rommer et forsøk på å kunne fange den andres bevissthet og ”*gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet*” (Løvlie Schibbye 2009:259). Tone bekrefter Erlends mange utsagn med dramatisk stemmebruk og peker på

tolkningsmuligheter i hans lekende kommunikasjon, gjennom selv å være lekende innstilt. Slik blir det en følelsesmessig match mellom dem som gjør at samspillet utvides i stadig nye retninger og ser ut for å bli meningsbærende for begge. Tone ser ut for å iblant late som hun er litt overrasket eller sint, det kan synes som hun gjennom dette lar hans motstand få et rom ved at de sammen leker og tøyser litt, og kanskje også harselerer litt med hverdagens ”krav” og litt ”oppdragerske” voksne.

Ved at motstanden mottar aksept og bekreftelse, kan det se ut som Erlend kjenner seg gyldig og får tillit til at han kan bidra på sine egne måter. Han får slik betydning i den sosiale sammenhengen. Samspillet gir medvirkningsrom i relasjonelt perspektiv.

Tone viser videre at det kan gå an å spille med i det mangfold og den ”storm” av uttrykk Erlend bringer på bane uten å sette til side sine egne. Hun kommuniserer på en måte som inkluderer Erlends perspektiver, noe jeg tenker kan gjøre at han kjenner seg styrket som subjekt. Han blir med dette møtt som et subjekt med et eget senter for opplevelse adskilt fra Tone. Tone er samtidig avgrenset og skiller egne perspektiver om påkledning og utelek ut fra hans, jfr. avgrenset grensesetting (se Schibbye, kap.3).

Det kan tyde på at Erlend også etter hvert stiller seg mer og mer åpen for Tones påkledningsperspektiver og målsetting om å få komme ut. De ser gjennom dette samspillet ut til å komme hverandre nær, samtidig som klærne også kommer på og i blant begrepsfestes og snakkes om.

## **Å balansere mellom ulike stemmer og perspektiver**

Jeg vil nå fortsette med å løfte frem observasjoner fra undersøkelsen som jeg tenker kan få frem aspekter på hvordan gjensidighet og respekt for barns ”stemmer” kan komme til syne når barns motstand uttrykkes. Barnas stemmer får rom og slippes til avgrenset fra de voksnes. Samtidig med dette ivaretas barnas avhengighet av de voksne som ansvarlige, de voksne utsletter ikke verken seg selv eller sine perspektiver, men balanserer mellom egne og barnets. Det handler ikke om at barn og voksne er like, men at de har en gjensidig rett til å ha sine synspunkter og opplevelser (jfr. Schibbye, 2009).

### **Observasjon 8**

Som Rossholt (2010) har fremhevet er gråt en "snakkemåte" som også må tas på alvor i medvirkningssammenheng (se kapittel 3). I den neste observasjonen kommer det frem et eksempel på en samspillsituasjon hvor gråten kan fortolkes som å handle om motstand. Den voksne åpner opp for den som del av barnets opplevelsesverden og undrer seg rundt hva gråten handler om for barnet. Etter hvert kommer det frem at barnet vil noe annet enn baking, i alle fall er det hun verbalt uttrykker.

---

**"Æææaaa, sove, IKKE bake....!"**

Tale 1.10 gråter høyt i det hun kommer vandrende inn i garderoben. Hun går rett bort til den voksne, Mari, som sitter på en krakk med hjul midt i garderoben. Tale tar hånden på låret til Mari og ser opp mot henne og gråter: *"Uæhhh!"* *"Nei, men er du sååå lei deg da?"*, spør Mari. Hun stryker Tale forsiktig over håret og møter blikket hennes. Tale ser opp og svarer ikke. Mari sier: *"Vi som skal være inne og bake boller og alt!"* Mari fortsetter å veilede og hjelpe barnet hun var sammen med da Tale kom inn, men lar Tale stå nært henne. Tale lener seg litt mot Mari. Tidvis lar hun hodet ligge litt i fanget hennes. Hun hikster og gråter litt lavt. Mari har nå begynt å snakke med barna som står rundt om bakingen. *"Da skal vi si bake-bake-kake, rulle, rulle bolle og....hutsj...inn i ovnen!"* De andre barna smiler, noen gjør bakebevegelser med hendene sine. Tale ser opp. Når regla sies en gang til, begynner hun å gyng med kroppen, med ett slipper hun fanget og går i en liten ring for seg selv mens reglen foregår. Når den stopper, kommer gråten snart tilbake. Hun sier noe til den voksne (som jeg ikke hører). Den voksne ser på henne og sier: *"Sove?...Bake litt nå først, så skal vi spise de gode rundstykkene, så skal du få sove, Tale!"* Tales gråt er stilnet, hun står nært Mari med en hånd på fanget hennes. Med ett er Mari ferdig med å hjelpe barna som skal ut. Da sier hun til de som er igjen: *"Nå skal vi på kjøkkenet. Tale; kan du ta med denne inn?"* Hun gir Tale en liten leke. Tale tar imot leken og rusler etter Mari og to andre barn. Mari utbryter med et smil: *"Nå skal vi ha kjøkkentjeneste!"*

---

Tales gråt fortolker jeg her som en form for motstand, den kommer til uttrykk gjennom en til tider høylytt, intens skriking som også avtar i hikst og lavere toneleier etter hvert som samspillet skrider frem. Gråten følges av et tårevått og rødlig ansiktsuttrykk. Den voksne

fortolker Tale som "lei seg" noe som kan henviser til at gråten høres noe "sår" eller litt fortvilet ut.

Mari påstår imidlertid ikke at Tale "er" lei seg, men henvender seg til henne som et subjekt med rettigheter i forhold til egne opplevelser og perspektiver. Dette gjør hun ved å spørre Tale selv om hennes oppfatning stemmer. Tale svarer ikke på dette med verbalt talespråk. Hun har i stedet en hånd på fanget til den voksne noe som kan fortolkes som et signal om at hun søker nærhet og trøst. Mari møter henne på dette gjennom å stryke henne over håret, møte blikket hennes. Hun lar Tale være nær henne kroppslig ved å la henne hvile hodet i fanget og stå tett ved siden av henne. Mari ser også ut for at hun forsøker å muntre opp Tale gjennom å fortelle henne at de skal bake i dag. Å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger for tillit og tiltro til at egne opplevelser kan ha betydning og bli forstått. Samtidig som den voksne ikke er fordømmende i forhold til barnas perspektiver, tas også et ansvar for den andre ved at en selv trer frem som subjekt og bidrar med sine perspektiver. Mari spør imidlertid ikke etter "hva" Tale er lei seg for, kanskje kan dette tyde på at hun tenker Tale selv kan gi uttrykk for dette om hun ønsker dele det på noen måte. Mari er derved ikke inntrengende, men stiller seg åpen for det barnet kommer med av uttrykk og kommuniserer som "sitt". Mari må gjennom situasjonen også forholde seg til noen andre barn hun holder på å hjelpe. Hun utdyper hva bakingen skal innebære ved å komme med en rim/regle om dette. Dette ser ut for å skape en stemning av fellesskap og kontakt mellom partene. Det kan se ut som Tale da blir mer oppmerksom på baking gjennom reglen, hun ser på de andre barna som smiler og gjør bakebevegelser med hendene. Når reglen kommer gang nummer to på et annet barns oppfordring, blander Tale seg med ett med de andre barna og begynner å gå i en liten ring. Hendene svinger litt frem og tilbake og hun får en noe gyngende kropp. Når regla stopper kommer, gråten litt tilbake igjen. Mari "svarer" på gråten ved å la den være og få rom ved å la Tale være nær henne. Med ett kommer Tale med en ytring jeg ikke får med (da jeg sitter et stykke unna). Mari spør Tale "Sove?" Tale svarer ikke. Mari forteller henne at hun skal få sove, etter bakingen og rundstykkene er spist. Det kan se ut for at det er godt for Tale å få lov å ha følelsene og tankene sine og gjennom dette bli tatt på alvor.. Gråten stilner, det kan fortolkes som Tale kjenner seg trygg på at Mari vil være oppmerksom på hvordan hun har det. *"Det kan se ut for at det å kunne få lov til å ha en opplevelse gjør det mulig å forandre opplevelsen."* (Schibbye 2009:261). Mari inviterer Tale inn i "arbeidsfellesskapet" som snart skal foregå på kjøkkenet ved å spørre om hun kan ta med en leke. Mari marsjerer litt foran de andre og sier blidt at nå skal VI ha kjøkkentjeneste. Tale er "med", hun rusler etter, tårene er i

ferd med å tørke og slik jeg fortolker hennes ansiktsuttrykk ser hun litt forventningsfull ut.

## Observasjon 9

Min neste observasjon får også frem et eksempel på hvordan barn iblant kan se ut for å fryde seg over å vise motstand gjennom å gjøre "tvert imot" av hva den voksne instruerer. Når den voksne åpner opp for dette gjennom å la seg overraske, og selv "svarer" litt tvert imot av forventet, beveger både barn og voksne seg inn i et medvirknings-rom og samspills-rom hvor spøken og leken og improvisasjonene sitter "løst".

---

### Lues(n)urr

"Nå er det bare lua igjen", sier Birgit og smiler. En kollega kommer inn og Birgit svarer på et spørsmål om et annet barn, samtidig fortsetter hun å holde lua i hånden. Ola 1.9 går et par skritt frem, snur seg og ser blidt tilbake mot Birgit. Birgit begynner å snurre på lua samtidig som hun snakker seg ferdig med kollegaen. Ola følger med på dette et par skritt unna henne. Birgit sier videre til Ola: "Lua di da?" Hun snurrer lua og smiler. "Skal du ikke ha på lua?", lurer Birgit. Ola rister på hodet, blikkene deres møtes. Ola sier tydelig: "Næhei!", og smiler. Den voksne rister på hodet tilbake, smiler tilbake og sier: "Å du da!" Det går noen sekunder, så sier den voksne: "Skal jeg ha den på da?" Ola ser mot Birgit. Hun ser litt alvorlig, skjelmsk og spørrende ut i fjeset. Hun spør igjen: "Skal jeg ha den på da?" Ola ser nølende bort på henne, hun har lua oppå hodet, men trekker den nå enda litt mer på, tar snorene til lua og begynner å snøre igjen. "Næhei!!", roper Ola og kommer helt bort til Birgit. Hun ler - samtidig som hun løfter han raskt opp på fanget, han sitter vis a vis henne, deres kropp er nær hverandre, og blikk-kontakten er der. De ler litt. Birgit har hendene på skuldrene hans og "rister" litt i han og sier blidt "Den passer nok bedre på deg tror jeg -sånn!", hun knytter lua fort på han og åpner fanget med et "vussss" - Ola "heises" ned på golvet. Ola ser fornøyd ut. "Da var du ferdig, vi får ta med oss Sindre ut også", sier Birgit.

---

Ola uttrykker her et verbalt nei mot å ta på lua. Når jeg ser på ansiktsuttrykket når han kommuniserer "nei" fortolker jeg "nei"- et også som skøyeraktig og blidt. Han ser rett på den voksne med smil om munnen, det kan se ut som det er med en viss fryd han motsetter seg lua. Kan dette fortolkes som at han forsøker å invitere henne inn i en form for ja- nei-lek? Er han inne i anti-offisielle takter? Birgit, den voksne, snurrer på lua og smiler tilbake. Jeg fortolker henne som litt overrasket i stemmen. Vil han virkelig ikke ha lua på? Den voksne er munter og det kan synes som hun anerkjenner Olas mot til å nekte å gjøre som forventet. Det kan se ut for at hun åpner opp for "å svare" på hans muntre nei på ulike måter. Ved først å snurre lua og etter hvert foreslå at hun skal ta den på i stedet. Slik gjør heller ikke Birgit som forventet. Birgit blir dermed også selv litt "tvert imot", noe som ser ut for å skape en lekende og intersubjektiv stemning. Det ser ut for at Ola får tre frem som "kraftfull", ved at makten mellom dem bringes litt i ubalanse (Bae, 2012). Det er rom for en nei-spøk rundt lua. Birgit lar han få en leken "retur" til virkeligheten og utelivet i det han får kjøre heis ned av fanget.

### Observasjon 10

Denne observasjonen får frem hvordan de yngste barna kan springe å gjemme seg når de voksne gir dem en beskjed de ikke umiddelbart er "med " på. Ola gjør dette med et muntert ansiktsuttrykk.

---

### Jo kom igjen du nei'en

Trine (voksen) spør Ola 1.9: *"Skal du bli med ut?" "Nei! Neeeei!"*, sier Ola. Han ser blidt ut. Birgit (voksen) som sitter ved siden av sier: *"Å jo da, kom igjen du nei'en!"* Ola løper inn på avdelingen/basen. Trine går rolig etter han, jeg (Liv) får ikke filmet hva som skjer inne på avdelingen, men etter kort tid kommer begge inn i garderoben igjen og Trine leier Ola i hånden og sier: *"Vi skal ut å finne snøen. Finne noen fnugg!"* Birgit smiler og sier: *"Skal du si!? Kom kjære lille snefnugg og sett deg på min panne!"* Ola sier ingenting, men beveger armene sine dansende frem og tilbake, snurrer litt på kroppen. Trine sier: *"Hørte du det Ola? Kom kjære lille snefnugg!"* Trine har ullbuksa i hånden, og Ola går bort til henne.

---

Ola uttrykker som i den forrige observasjonen et muntert nei. Denne gangen underbygger han sitt nei med en løpende flukt (jfr. Brandtzæg, 2001) ut fra garderoben. Den voksne følger etter i rolig tempo. Selv om jeg ikke observerte dem å på avdelingen/basen kan det høres ut som de



har gjort avtale om at de skal ut å finne snøen. Dette kan sees som en litt leken tilnærming fra den voksnes side. Jeg fortolker det som hun med dette lytter til hans motstand, og slik lar den få virke med som en stemme i samspillet. Den voksne lanserer det som for Ola ser ut for å være en litt spennende avtale. De skal "FINNE" snøen, og har sammen fått et lite prosjekt. Det kan tenkes at dette gjør det mer attraktivt å gå ut for Ola. Den andre voksne, Birgit, kobler seg også på dette når hun siterer noen strofer fra en kjent barnehage-regle om "*Kom kjære lille snøfnugg*". Ola starter å bevege armene dansende frem og tilbake og snurrer litt på kroppen. Kanskje har han gjennom og bli møtt med åpenhet for sin motstand også fått muligheter til litt andre samværsformer en de vanlige?

# Kapittel 6 Oppsummering og drøftning

## Teoretisk oppsummering

I de kommende avsnitt vil jeg forsøke å samle noen tråder rundt hva undersøkelsen har tematisert i henhold til mine forskningsspørsmål.

### 6.1 De yngstes motstands -uttrykk

I kontekstene jeg oppholdt meg i fortolket jeg frem flere eksempler på hvordan motstand kunne komme til uttrykk. Gjennom å analysere disse har jeg sett at barna i undersøkelsen hadde et stort repertoar av uttrykksmåter å spille på i sin kommunikasjon av motstand. Barns ”motstandsstemmer” kommer her frem med variasjon, og så ut for å kunne romme ulike sinnsstemninger, perspektiver og grader av vilje til opposisjon. Dette gjorde at jeg så motstanden i mangfoldige nyanser.

Noe som observasjonene i min undersøkelse får frem, var at det sjelden fantes klare skillelinjer mellom direkte og indirekte motstandsformer slik Dyblie Nilsen (2000) og Bjerke (2002) har sett 3-6 åringenes motstand i sine undersøkelser. De yngstes motstand steg frem som sammensatt og kompleks. Å sortere motstanden inn i kategorier var derfor ikke lett, da ulike motstandssignaler trådte frem fortløpende og gjerne i kombinasjon med hverandre. Barna fremmet sine motstandsstemmer gjennom *mange ”språk”* som ofte fløt over i hverandre. Mange av uttrykkene gav lite innspill til motstand alene, men når jeg så flere av uttrykkene i sammenheng, ga sammensetningen av disse mange nok ”innspill” til at de til sammen, med mine forståelsesrammer, var mulig å fortolke som motstandsperspektiver. Jeg oppdaget at ”motstandsinnsigelser” av ulik fremtoning kunne gjenta seg flere ganger i små eller lengre øyeblikk i observasjonene. Kanskje kan dette fortolkes som en fremtredende måte de yngste barna kan ha for ”å holde på sitt”, slik Bjerke (2002) har beskrevet at de eldste barna mellom 3-6 år gjerne gjør gjennom mer verbale vendinger og argumentasjon i sine diskusjoner med voksne.

Motstand ble av flere barn *ikke formulert eksplisitt*, men mer gjennom *små brudd* (jfr Nilsen, 2000). Disse kunne romme verbale utsagn eller ikke. De kom til uttrykk gjennom ulike handlingsvalg, eller måter å forholde seg til de voksne på. Felles for disse var at de signaliserte mot til å forstyrre eller avvike fra ”gjeldende” agendaer og sosial orden. Bruddene

kunne tyde på at barna hadde kontakt med seg selv, sin opplevelsesverden og ikke alltid tok voksnes perspektiver ”for gitt”. Samtidig ønsket ikke alle å dele dette, for eksempel i direkte konfrontasjon med den voksne. Motstanden ble i stedet ”pakket inn” i andre mer ”innfløkte”, indirekte uttrykksformer. Dette er noe Nilsen (ibid) også har funnet hos eldre barn, og min undersøkelse får frem at dette er også alternativer de yngste kan ”se” når de søker å uttrykke motstand i møte med de voksne. Jeg vil nå punktvis og for oversiktens skyld vise til noen motstandsformer som kom frem, vel og merke med stor forskjellighet (se over og observasjonene). Jeg vil understreke at jeg ikke ser dette som ”hva” motstand på småbarnsbasis eller småbarnsavdeling ”er”. Mine ”funn” må sees i lys av kontekst og som mine forslag, ut fra hva jeg fikk øynene opp for og evnet å sanse i mine undersøkelser. Ingen konklusjoner om motstand er derved tatt. De yngstes motstand kom til uttrykk som:

- **Verbale motstandsinnsigelser**

Når jeg studere motstand, ga ord som *nei* og *vil ikke* meg som fortolker, klare motstandsindikasjoner. Denne motstanden så også ut til å komme frem som *uenighet eller ulike perspektiver* enn de voksne. Noen barn valgte å konfrontere de voksne med dette i samspeilet, men det kunne være noe uklart hva som lå til grunn, idet det ikke alltid ble lagt inn videre begrunnelser for motstanden. Barnas stemmestyrker og stemmebruk var uttrykt med forskjellig tydelighet og volum.

- **Gråtende motstand**

Gråt kom frem som en ”snakkemåte” for motstand i undersøkelsen. Motstandsperspektiver som fulgte gråt så gjerne ut til å kunne romme et visst alvor og ”søknader” om støtte, nærhet og forståelse, i ulike toneleier og tempoer (jfr. Rossholt, 2009, 2010).

- **Stillfaren motstand.**

Sandvik og Johannesen (2008:74) har påpekt at ”*ser vi stillheten som en protest kommer de aktive sidene ved den frem*”. Dette kom frem i min undersøkelse som at barna kunne se ut til å velge å ignorere de voksnes henvendelser gjennom ”å lukke ørene” eller ”skru av viljen” til å gjøre som de ble bedt om . I påkledning/avkledningskontekstene ble denne motstanden aktiv for eksempel ved at barna overhørte eller unnlot å følge opp beskjeder eller henvendelser.

- **Kroppen som ”talerør” for motstand**

I undersøkelsens observasjoner kommer kroppen frem som et viktig talerør for å fremme motstandsperspektiver. Barnas bein kunne for eksempel bli tunge eller se ut for å være lite medgjørlike, samstemte eller ”ladd” for å følge opp de voksnes instruksjoner eller veiledning. Kroppen kunne sige ned i golvet, vri seg vekk eller bli stiv eller urolig og slik sett være vanskelig å samarbeide med. Barna kunne unnlate å møte de voksnes blikk, se andre veier, eller ut i luften, eller gjøre andre ting enn angitt.

Barna kunne også bruke kroppen til å flykte fra eller finne alternativer når de så ut for å inneha motstandsperspektiver. Dette kom til uttrykk gjennom for eksempel rask løping eller krabbing vekk fra den voksne (for eksempel til avdelingen eller basen). Dette er en motstandsform som Brandtzæg (2001) også har nevnt i sin masteroppgave, her sett i relasjon til barn mellom 3-5 år som hun intervjuet. Når hun spurte hva de gjorde når de voksne ”bestemte feil”, kommer det hun benevner som ”*flukt*” frem som en strategi barna selv hadde en bevissthet om. Denne formen for flukt var av og til av mer direkte art ved at den kunne ble kombinert med et verbalt ”nei” eller ”vil ikke”.

- **Lekne, humoristiske og anti offisielle motstandstakter**

Noen ganger ble barnas verbale utsagn eller ulike kroppslige bevegelser etterfulgt av *skøyeraktige blikk og muntre fjes*. Disse kunne med min fortolkning signalisere en *leken opposisjon* fra barnas side (jfr Bae, 2012). Barna viste motstandskraft gjennom å ”våge” å utfordre de voksne eller kanskje invitere de voksne inn i *lekent og humoristisk* samspill hvor alternative virkeligheter og samspills-diskurser kunne få rom. Om de voksne responderte på dette, kunne det bli lekende dialoger og forhandlinger i form av, ja nei - lek, ta meg lek, rolle lek o.a.

Mimikken i barnas fjes, blikk og ulik ”nei-uttale” kunne også i blant assosieres til det Sandvik (2000) har benevnt som anti offisiell munterhet i sin småbarnsforskning. Her viser barn en viss fryd over å kunne utfordre ”the etablissement”, de voksnes ofte litt selvsagte kontroll. Barna kunne da gjøre litt tvert i mot og ”feil” av instruksjoner. Noen ganger kunne dette fortolkes som litt ”på lat”, liksom. Siden det for meg så ut som det ikke handlet om at barna ikke kunne, men fordi de ikke ville (se observasjon *Som å ri på en storm*). En gutt sang spontansang jeg oppfattet som karikatur/mulig herming av de voksnes mulige kulturelle og oppdragelsesorienterte overføringer/vante kommunikasjon med barna.

## Hvordan kom de voksnes møter med de yngstes motstand frem i deres samspillspraksis og fokussamtale - refleksjoner?

Gjennom de observasjoner jeg har gjort av samspill finner jeg i undersøkelsen flere eksempler på at motstand kan bli møtt med anerkjennelse og respekt. Dette kom til uttrykk gjennom at de voksne la merke til de yngstes ulike motstandsstemmer, og lot de bli opptakter til felles meningsskaping. Dette kunne bety at motstanden ble mottatt, lyttet til, bekreftet, gjort gyldig og på ulike måter fikk bidra inn i gjensidige dialoger og samspills-prosesser hvor de voksne ikke utslettet verken barnets eller egne perspektiver, men tok et ansvar. Gjensidighet kunne komme til uttrykk på mange andre måter enn kun ved å la barns motstand få gjennomslagskraft, gjennom at barnet fikk det som de ville gjennom motstanden. Væremåter som åpnet opp for gjensidighet kunne for eksempel gjenfinnes som undring og refleksjon sammen med barna, med utgangspunkt i deres uttrykk. Dialog og forhandling rundt ulike perspektiver, det å ikke underslå barnets og voksnes av og til ulike tilnærminger til aktivitetene jeg filmet kom også frem som et aspekt som fremmet gjensidighet. Ikke alle barn så ut til å være like glad i de saklige og instruerende snakkemåter. Dette er noe også Gillund (2006) har nevnt i sin masteroppgave. Om de voksne var villige til å la seg bevege av dette som en del av barns opplevelsesverden og virkelighetsforståelser, kunne samspillet utvides fra saklige, målrettede samspillsdiskurser til å romme humor, glede, kreativitet, for eksempel i form av lekende, musiserende samspill hvor både barn og voksne kunne tre frem med styrke og kraft, og slik dele makt. Som Bae (2012) også har satt ord på, er dette samspillsmåter barn gjerne ser ut til å vise preferanser for. Det kan se ut for at holdninger til barn også virker inn her. For å møte barns motstand som et meningsbærende uttrykk og en søknad om medvirkning, kan det se ut til å være viktig at de voksne ser barna som fullverdige aktører og subjekter med egne viljer og stemmer. Når de f.eks. ”anti-offisielle takter” da trer frem, blir de ikke nødvendigvis provoserende, men sees på som uttrykk for at barna ”vil noe” eller ”mener noe”, kanskje ”vil utforske” noe.

Samspill fra observasjonene i undersøkelsen fikk frem at de voksne justerte seg i retning av barna, men det kunne også bety at de møtte barn med motstand tilbake. Forutsetningen for at motstand ”tilbake” skulle bli konstruktiv, så ut til å være hvorvidt de voksne evnet å møte både barna og deres ulike uttrykksmåter med respekt og åpenhet. Som en av personalet påpeker, ”snakkemåtene” til barn betyr mye. Dersom de voksne tok avgjørelser på vegne av barna, eller definerte og satte merkelapper på motstanden på måter som nedgraderte barna,

kunne dette se ut for å sette barn i objektposisjoner. Dette kunne for eksempel være tilfellet om de voksne definerte egne opplevelser inn i barna og sa hva de ”var ”, for eksempel trassige eller sære, eller det kunne komme frem gjennom at de voksne fortolket motstanden som noe mindre meningsbærende, for eksempel ”tøys”. Dersom de voksne fortolket motstanden mest som barnets ”problem” og ikke så den i relasjon til egne væremåter også, kunne det se ut for at barnets motstand fikk lite rom eller aksept for å utfolde seg i samspillet, eller at den mest ble sett på som barnets opposisjon eller utprøving av voksne.

I undersøkelsen kommer det frem eksempler på at motstand av mer lavmælt karakter, for eksempel den stille og kroppslige, kan komme skyggen og noen ganger ikke oppdages før motstanden eventuelt går over i mer høylytte former, for eksempel gråt. Samtidig får undersøkelsen også frem moment som tilsier at noen voksne også er oppmerksomme på slike uttrykksformer og søker å inkludere dem og gi dem rom. Det kommer frem at barnehagepersonalet kan synes slike uttrykksformer, uten så mye verbalt språk, er vanskelige å tolke og forstå. I mine fokussamtaler kommer det frem at de yngstes motstand kan forbindes med usikkerhet, tvil og til dels vanskelige etiske dilemmaer. Det er ikke alltid er ”gitt” hva motstanden kan romme eller hvordan de voksne skal forholde seg til den. En fra barnehagepersonalet påpeker at det *kan ta tid å møte* barns motstand på en måte som åpner opp for medvirkning. Noen voksne fremhever utfordringen det kan være å balansere mellom å lytte til både barnas stemmer og å møte dem på måter som er ”til deres beste” sett ut fra voksnes ansvar for å ivareta og se barns helhetlige behov.

Som avrundning på disse refleksjonene i etterkant av undersøkelsen, vil jeg fremholde at det ser ut for at de voksne får frem *varierte tilnærminger* til barn og deres motstand, både hva angår *toleranseterskler* og voksnes evne til å la seg berøre og vise åpenhet for barnas motstandsstemmer i relasjonene. Noen kobler seg raskt på barnas uttrykksmåter og lar de bli opptakert til meningsskapende og gjensidige samspill, andre ser i større grad ut til å være fokusert på voksenperspektivene som barns læring og oppdragelse. Dette gjør, slik jeg her har sett og forstått det, at motstand kan få ulikt rom.

### **Hvordan kan de voksnes tilnærminger til motstanden sees i relasjon til medvirkning?**

Når det gjelder hvordan de voksnes tilnærminger til motstand kan sees i relasjon til medvirkning, tenker jeg at undersøkelsen også her får frem en viss bredde. At de voksne forfekter ulike perspektiver på medvirkning kan få ulike konsekvenser for barna i

undersøkelsen. Slik de voksnes møter med barnas motstand kommer frem i deres praksis, kan det tyde på at ulike medvirkningsdiskurser er fremme og setter sine preg på de relasjonelle møtene. Medvirkning som en individuell rett som kan åpne opp for barns påvirkning og muligheter til valg og selvbestemmelse, kommer frem i noen uttalelser fra personalet og gjenspeiler seg noe i praksis. Det kan i undersøkelsens observasjoner, for eksempel ”*Det har du selv bestemt*” komme frem at dette kan skape ulike opplevelser for barna. Om barna blir betraktet som fullkompetente til å ta egne avgjørelser og må ta konsekvensene av dette alene uten de voksnes støtte, behøver det ikke bli lett og deres utsatte subjektposisjon synliggjøres (jfr Østrem, 2008). Andre observasjoner får frem mer relasjonelle tilnæringer til medvirkning der de voksnes ansvar og posisjoner i forhold til barnet som subjekt også kommer i fokus. Dette kom til syne som en varsomhet eller evne til å være oppmerksom på barnas mangfoldige uttrykksmåter, så vel de stille eller lavmælte som de som kunne fremstå som ”urolige”, ”uregjerlige” eller ”fremadstormende”. Samlet sett tenker jeg fokussamtalene og praksisobservasjonene i undersøkelsen fremhever de yngstes motstandsuttrykk som i blant krevende å forholde seg til, ikke minst fordi de kan utfordre til balansekunst mellom ulike perspektiver. Evne til å møte det uforutsette blir også utfordret i møte med dilemmaer og etiske utfordringer. Sett med utgangspunkt i medvirkningsretten og hvordan den får rom i praksis, synes det som om en i møte med motstand lett kan bli dradd mellom ulike diskurser. Møtene kunne farges av både diskurser om barns rett til selvbestemmelse og egne valg, det å lytte til barna, samt det å møte barn med voksent ansvar, omsorg og grenser. Noen kunne se ut for å være mest opptatt av hva barn skulle få lov å bestemme og ikke om medvirkningens gyldne middelveier. Innenfor denne forståelsesrammen kunne det se ut for at fokuset ble noe ensidig vektlagt på ”grensene”. Hvilken medvirkning som skal ”tales” og ikke og de voksnes ansvar for å veilede og gjøre barna til ”gangs” mennesker i tråd med tilpasningsdiskurser. I følge Sandvik (2012) er dette en relativt synlig diskurs i det barnehagepedagogiske landskap. Her blir barns fokus og synspunkter bare interessante når de passer inn og bekrefter de voksnes rammer. Barns medvirkning forstyrrer dermed ikke den pedagogiske orden. Sandvik henviser til Woodhead (2005) som fremhever at slike tilnæringer mer fungerer som et fenniss enn som kvalitative endringer av pedagogiske praksiser.

På bakgrunn av undersøkelsen vil jeg dermed fremheve medvirkning sett med relasjonell tilnærming som den diskursen som jeg ser skaper best forutsetninger for menneskeverd og anerkjennende relasjoner. Her tas det utgangspunkt i syn på barn som subjekter og det fokuseres på at de voksne ikke fraskriver seg ansvar (jfr. Winger, Eide, 2006), men

kontinuerlig reflekterer rundt barns retter helhetlig (holistiske vurderinger, jfr. Bae 2012, Kjørholt 2010).

## 6.2 Drøfting av teoretiske perspektiver

Siden mine teoretiske perspektiver er relativt grundig omtalt og begrunnet i oppgavens tidligere kapitler, vil jeg her fatte meg i korthet.

Jeg vil aller først fremheve mitt møte med tidligere forskning som fruktbart for mine forståelsesrammer. Mitt dypdykk her åpnet blikket og gjorde meg mer vidsynt i forhold til motstand som fenomen og uttrykkets mangfold, enn det som var tilfelle da jeg startet oppgaven. Jeg fikk slik utfordret mine diskurser i forhold til hva motstand "kan være", noe jeg tenker har betydd mye for mine muligheter til å fortolke de yngstes motstand på den måten jeg her har gjort. For å kunne evne og identifisere diskurser og vurdere disse i henhold til de yngstes muligheter for medvirkning gjennom sin motstand, var det også avgjørende å sette seg inn i de forandrede perspektiver på barn og barndom og hvordan dette har "avlet" konkurrerende diskurser som også griper inn i syn på barn, deres motstand og medvirkning. Når jeg nå skulle vurdere diskursperspektivet som teoretisk inngang til den tematikken jeg her har studert, faller ordtaket "*for å kunne forstå samtida må en forstå fortida*" ned i meg. Dette er kanskje også uttrykk for en diskurs, for meg i denne sammenhengen har det vært betydningsfullt å kunne se litt på hvordan motstand kan ha blitt oppfattet og møtt på ulike vis gjennom barndomshistorien, innenfor barnehagens "vegger", og i de teoretiske referanserammer og reflektere rundt hvordan dette harmonerer med de syn på barn og de voksnes posisjoner vis a vis barn i dag.

Her i denne oppgaven har jeg kun fått frem noen momenter på dette. Likevel har den orienteringen gitt knagger for å forstå hvordan motstand kan møtes med ulik sosial optikk og også være forbundet med "vant" tankegang og praksis. Noen av disse er det med medvirkningsretten grunn til å utfordre eller kritisk reflektere rundt, da de ikke alltid ivaretar nåtidens barnesyn eller forståelser for de voksnes posisjoner i forhold til barn, for eksempel med utgangspunkt i medvirkningsretten.

Mitt møte med anerkjennelseperspektivet slik det fremgår hos Schibbye (2009) og Bae (2004, 1997) har også åpnet og beveget blikket mitt for hvordan møte med barn som subjekt kan relateres til relasjoner i praksis. Å se andre som likeverdige betyr innenfor denne



forståelseshorisonten ikke at partene er like, men at både barn og voksne har lik rett til å ha sin opplevelsesverden. Det er dermed også rom for at forskjellighet, uenighet og at ulike perspektiver kan møtes og ha gyldighet. Bae (2004) påpeker hvordan anerkjennelse kan bidra til utfordre de voksnes ofte ”selvsagte” definisjonsmakt fordi den vektlegger å møte den andre med åpenhet og undring. Å anerkjenne den andre ivaretar også den voksnes ansvar, idet anerkjennelse ikke er det samme som å være enig. Barn kan også motta motstand tilbake, for eksempel som i avgrenset grensesetting (jfr Schibbye, 1997). At de voksne tar ansvar for å bringe barn inn i forhandlinger hvor det reflekteres rundt ulike væremåter og alternative tenkesett, tenker jeg også kan gå inn som verdifulle dannelsesprosesser. Kanskje kan også åpenheten for barns motstand bidra til at de voksne lærer noe om seg selv og deres måter å forholde seg til barn og deres motstand? Anerkjennelsesperspektivet kan med dette ansvarsaspektet for den andre innbygd i sine forståelser for relasjoner, slik jeg ser det, også bidra til å utfordre diskurser om at medvirkning ensidig handler om å la barnets selvbestemmelser og valg få gjennomslag. Å anerkjenne motstand rommer at den får gyldighet og rom i samspill. Gjennom dialektisk relasjonstenkning kan også diskurser om barns motstand mest sett som barnas eget problem også stilles spørsmål ved og kritisk reflekteres over. Barn og voksne påvirker hverandre gjensidig, noe som også vil få konsekvenser for relasjonelle møter hvor motstand er en del av ”samspillsbildet”. Dette oppfatter jeg at dette teoriperspektivet rommer.

### *6.3 Metodologiske vurderinger*

I forhold til mitt teoretiske utgangspunkt valgte jeg en etnografisk tilnærming til praksisfeltet og ved å fange opp ”data” gjennom en triangulerende bruk av praktiske forskningsmetoder; videoobservasjoner, feltnotater og fokussamtale i to barnehager. I etterkant vil jeg vurdere dette som tidkrevende, og utrolig lærerikt og interessant. Samtidig har det åpnet opp for muligheter og bredde i henhold til mine forskningsspørsmål, til å synliggjøre ulike nyanser og stemmer. At jeg her har fått anledning til å blande min egen forskerstemme med både personalets og barnas stemmer er jeg også som et viktig etisk anliggende, i det stemmene kan sees i forhold til hverandre og skape motvekt til hverandre. Slik vil oppgaven kanskje også kunne synliggjøre alternative tenkemåter enn de jeg her har støttet meg til. For øvrige metodologiske vurderinger, se kapittel 4 (gjennomføring av undersøkelsen).

## 6.4 Validitet i postmoderne forskning

Innenfor postmoderne forståelseshorisonter handler ikke validitet om å presentere ”sannheter” eller ”svar” eller entydige ”funn” på forskerspørsmålene. Postholm (2010) fremholder at validitet innebærer refleksjoner rundt hvordan forskningen i realiteten undersøker det som er intensjonen å undersøke, samt hvordan dette fremstår *troverdig* for de som leser. Dette retter i følge Postholm (2010) søkelyset på hvordan forskningen er teoretisk begrunnet og metodologisk gjennomført og hvordan forskerens refleksjoner og ”spilleregler” for dette synliggjøres i teksten. Her har jeg lagt stor vekt på refleksjon og kritisk bevissthet i alle faser av prosjektet.

I henhold til validitet tenker jeg undersøkelsens bruk av flere teoriperspektiver kan bidra til å støtte de ”funn” jeg har gjort. Samtidig kan jeg som insider i feltet heller ikke utelukke at min subjektivitet i blant har slått inn og gjort at jeg har stått i diskurser som for meg har vært ”blindsoner” i forhold til hva jeg har evnet å fange opp og hva jeg har forstått. Dette gjorde jeg meg også refleksjoner rundt i min inngang til felt.

Postholm (2010) beskriver hvordan en forsker med mye materiale kan velge ut de representasjoner av materiale som blir mest i øyenfallende og glemme ”tvetydige” funn eller funn som ikke bygger opp om egne holdepunkter. Dette er et aspekt jeg har reflektert over, ikke minst i henhold til min forforståelse for tematikken. Jeg har derfor lagt vekt på å gå gjennom materialet flere ganger slik at jeg kunne søke å få frem den bredde og variasjon materialet representerte på en ”rettferdig” og respektabel måte. Samtidig er det ikke til å underslå at avgrensing i henhold til oppgavens ramme også her har spilt inn. Tematikken er kompleks og de yngste uttrykte motstand med utgangspunkt i mange mulige og ulike perspektiver. Jeg har her fått frem noen bruddstykker på hva dette kan romme.

## 6.5 Mulige pedagogiske konsekvenser

Når det gjelder pedagogiske konsekvenser som kan trekkes ut av denne oppgavens tema om de yngstes barna, deres motstand og de voksnes møter med denne kommunikasjons- og uttrykksformen sett i lys av retten til medvirkning, finnes ingen ”klare” svar. Jeg tenker imidlertid oppgaven kan være springbrett for kritisk refleksjon rundt syn på barn, deres motstand, de voksnes posisjoner vis a vis barna og deres forståelsesrammer. Ut fra de ”funn”

jeg her har evnet å løfte frem, kan det se ut som blikket må åpnes opp for motstand som en kompleks uttrykksmåte med mange ulike nyanser og forkledninger. At de voksne skal forholde seg til dette synes å kreve åpenhet, mottakelighet og evne til å la seg berøre av det barnet kommer frem med som "sitt". Dette vil bety at de voksne må være villige til å innta bevegelige posisjoner vis a vis barna og slik søke å møte dem med ansvar og engasjement. Motstand ser også ut til å være en uttrykksform barn i blant kommuniserer med en viss risiko, fordi den synliggjør deres utsatte subjektposisjoner i møte med de voksnes definisjonsmakt (jfr. Bae, 1997). Motstand og syn på denne uttrykksformen kan slik være del av kritiske refleksjoner rundt egne syn på barn, deres væremåter og hvilke teoretiske referanserammer og vante tenkemåter for eksempel rundt oppdragelse, en velger å støtte seg til.

Som tidligere nevnt kan det se ut for at "snakkemåtene" i samspillet mellom barn og voksne kan være avgjørende for samspillet meningsskapning, kvalitet og gjensidighet. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål rundt "vante" samspillsdiskurser og hvordan disse åpner opp for barns varierte "motstandsstemmer" i relasjoner med voksne. Væremåter som "slipper barna til" (jfr. Sandvik, 2007) og som de synes å ha preferanser for, kan være verdt å dvele ved, ikke minst fordi de ofte kan bidra til å heve barnet opp av det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn (jfr. Bae, 2012, 2009) når deres perspektiver er ulike eller relasjoner ser fastlåste ut. Her ser det ut for at lekne, humoristiske, musiserende samspill i blant kan utgjøre kvalitative motvekter til de voksnes målrettede og kanskje mer rasjonelle væremåter eller noen ganger "hakk i plata". Jeg tenker det her kan være diskurser å utfordre, for eksempel de voksnes syn på egne posisjoner i forhold til barns lekenhet. Et spørsmål som kan stilles her er hvorvidt leken blir sett på som en samspillsform som også de voksne kan møte barn i, eller om den mest oppfattes som "nyttig" for barns læring og utvikling.

Dette ser ut til å tale for at spontanitet og improvisasjon kan få rom. Det synes også som et viktig aspekt for kvalitet og meningskapning er *personaltetthet, tid og rom*. Med dette blir det mer rom for å dvele, møte det uforutsette, "vanskelige", utfordrende. Dette gir trolig også mer rom for at de voksne kan støtte hverandre når dilemmaer og situasjoner tilspisser seg (se eksempel observasjon "Det har du selv bestemt"). Det må også være rom for etisk refleksjon og tvil. Relatert til den til dels hektiske relasjonsatmosfæren som kan utspille seg i barnehagehverdagen, synes dette å være avgjørende momenter å vektlegge.

## 6.6 Mulige veier til videre forskning rundt tema

I denne oppgaven har jeg hatt anledning til å touche en tematikk som har opptatt meg på ulike måter siden jeg selv entret dørstokken i barnehagen som 5 åring. Jeg har ikke glemt hvordan det var når de voksne snudde ryggen til og sa jeg skulle hoppe og danse litt for å bli varm, da jeg viste motstand mot utelivet og hadde negl-sprett på beina. Forslaget var trolig godt ment i seg selv, de voksne tok imidlertid lite ansvar for min motstand i relasjonelt perspektiv.

Siden har mostandstematikken forfulgt meg. I ulike epoker av min barnehagekarriere har jeg dvelt og stoppet opp ved disse uttrykksmåtene og stilt spørsmål rundt de voksnes mange møter. Bae (2007) skriver om det flyktige som gjentar seg, om de gjentatte øyeblikkene i barnehagene som raskt løper forbi, men som likevel betyr mye i barns oppvekst og danning i den større sammenhengen. Jeg har sett at motstand relatert til de yngste og deres medvirkning er relativt lite omtalt i eksisterende forskning, og tenker derfor at det kunne være mange interessante innfallsvinkler til å studere dette videre. Sett i lys av denne oppgaven kunne det for eksempel vært interessant å gått mer i dybden på hvordan ulike motstandsformer får rom og medvirkningsmuligheter i barnehagen. For eksempel kunne dette være å se nærmere på hvordan motstandens lekne, humoristiske og anti offisielle takter får rom. Jeg ser dette som uttrykksmåter som med den ”sosiale optikken” kan bli fortolket veldig ulikt av øynene som ser. Et videre forskningsalternativ kunne vært å fordype seg mer i hvordan disse motstandsformene blir mottatt og respektert og de voksnes evner til å koble seg på og balansere ansvar i dette. Dette kunne ikke minst vært interessant og sett i lys av diskurser og hvordan de vitale barn lett kan få merkelapper som urolige, vanskelige eller bli definert som problemer. En annen nyansé av barns motstand det kunne vært interessant å se på, er den stille, lavmælte, som finnes i barnas blikk, ansikt og ulike ”språk” seg i mellom. En inngang til videre forskning rundt motstand kunne også vært å flytte fokus til andre kontekster av barnehagehverdagen og sett hvordan motstanden fikk rom i ulike meningssammenhenger og relasjoner. En i personalet fra feltbarnehagene sa at ”*det er overgangene som er det vanskelige*”, da kan barna ofte ha andre fokus enn de voksne. Hun knyttet dette til overgangene mellom ulike punkt på dagsrytmen, som inngikk i barnehagens rutine. Dette syntes jeg også kunne være en spennende inngang til videre forskning rundt de yngstes motstand i medvirkningsperspektiv.

Helt til slutt vil jeg løfte frem Krogstads (2005) omtale om barnehagens på- og avkledningssituasjoner i barnehager som et møte og en dialog på terskelen mellom barn og voksnes prosjekt, som en interessant vei å forske videre rundt motstand. Krogstad (ibid) fremholder hvordan disse dialogene kan innby til mangfoldig kommunikasjon mellom de involverte parter. De yngste barna kan trenge hjelp til å kle på seg, samtidig vil ikke alltid barna samarbeide og underordne seg den voksnes målrettede handlinger. For barna kan det for eksempel finnes muligheter for avbrudd, lek og forvandling med klær, eller andre gjenstander som befinner seg i garderoben (ibid). Dette kom frem som et interessant aspekt i mine observasjoner. Når barn og voksne befant seg i helt forskjellige opplevelsesverdener kunne dette utløse motstand fra barna. Det så ut til å være ulikt hvordan dette ble møtt. Noen holdt fast på sine fokus, og forsøkte å få barna til å koble seg på disse. Andre kunne være mer åpne for ulike ”innspill” og perspektiver. For eksempel å sette sko, jakker og luer litt på vent, for eksempel for å åpne opp for en snøklumps magi, midt i påkledningstid (feltnotat).

Samlet sett ser jeg barns motstand som interessant å studere videre både med utgangspunkt i medvirknings, dannelses og demokratiprosesser og hvordan dette kan komme til uttrykk i barnehagens komplekse hverdags- og relasjonsliv.

# LITTERATURLISTE

- Aanderaa, B. (2005). Som man roper i skogen får man svar! I Arneberg, P., Juell, E., Mørk, O (red) *Samtalen i barnehagen*. Oslo: N.W. Damm & Søn, s. 57-73.
- Akerø, M. (2004). *Barn skal ha rett til ytringsfrihet*  
*Hvordan kommer denne rett til uttrykk i tekst og praksis barnehagen?* Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO Hovedfagsoppgave.
- Akerø, M. (2004). Hvorfor skal vi høre på barns meninger, *Barnehagefolk* (4) :
- Amundsen, H.M. (2003). Det sosialt konstruerte barnet I: Sagberg, S./Steinsholt, K. *Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 44-62
- Alvestad, M., Johansson, J.E., Moser, T. og Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, (2)(1), s. 39 – 55.
- Andersen, C.E. (2002). *Verden i barnehagen, dekonstruksjon i lys av postkolonialteori*, Oslo: Høgskolen i Oslo, Masteroppgave, barnehagepedagogikk.
- Aukrust, V.G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet. Et studie av språkbruk- innhold og struktur*. Oslo: Universitetet i Oslo, Doktorgradsavhandling, rapport 4.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Universitetet i Oslo, Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekter, noen konsekvenser for oppvekstarbeid i barnehage*. Vedlegg til "Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsning på de små". Oslo: Barne- og Familiedepartementet.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen, I Bae, B., Winger, N., Eide, B.J. og Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet, s. 6-27.
- Bae, B. (2007). – det flyktige som gjentar seg- fokus på mikroprosesser i hverdagslivet, N. Winger (red). *Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO- Rapport 2007 nr 19, s. 130-143.

- Bae.B. (2009a). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom voksne og barn. *BARN*, 27(1), s. 9-28.
- Bae, (2009b). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis- samarbeid mellom teori og praksis. *Tidsskriftet FOU i praksis* (1), s. 21-36.
- Bae.B. (2012). Kraften i lekende samspill. I : Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, Bergen: Fagbokforlaget, s.33 – 56.
- Bjerke, L. (2002). *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo: HIO hovedfagsrapport nr 8.
- Brandtzæg, K.M.(2001).*Barndom i makt og - avmaktsperspektiv*.Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedfagsoppgave, Avdeling for lærerutdanning.
- Bråten (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I H.Holter og R. Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* , Oslo: Universitetsforlaget,s.166-193.
- Dahlberg, G, Moss, P, Pence. A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*(oversatt av M.B.Holljen).Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Dyblie Nilsen, R. (2000) *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Doktorgradavhandling, NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, Norsk Senter for barneforskning.
- Eide,B.J (2007) Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming til en småbarnsgruppe hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn - en problematisering. I *Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. N. Winger (red). Oslo: Høgskolen i Oslo, Hio- Rapport 2007 nr19, s.22-34.
- Eide, B.J. og Winger, N (2008): Dagsrytme. Og hva gjør småbarn innenfor barnehagehverdagens tidsrammer. I ” *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen. 2.delrapport fra Prosjektet ”Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3års-alder”*, Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO -rapport nr 18, s.50 – 75.
- Eide, B.J.,Hognestad, K, Svenning, B og Winger, N. (2009).Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), s.31-46.

- Eide, B.J, Os, E., Pramling Samuelsson, (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder I *Nordisk barnehageforskning* vol 5, nr4 :1-21.
- Eide, B.J. og Winger, N. (2005). Dilemmaer ved barns medvirkning, i Bae, B, Winger, N, Eide, B.J. og Kristoffersen, A.E, *Temahefte om barns medvirkning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet, s.28-51.
- Emilsson, A. (2008) *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikations handlinger mellan lärare og barn i förskolan*. Doktoralthesis, Göteborg; Göteborg Universitet
- Fennefoss, A.T og Jansen, K.E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A.T og Jansen, K. E (2012). K.E Dynamikk og vilkår, i B.Bae (red) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, Bergen: Fagbokforlaget, 123-145.
- Fure, I.R (2009). *Medverkning - ein rett for alle? Vaksne sine tanker om barns sin medverkningsrett*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO, Masteroppgave i barnehagepedagogikk
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk- kvalitet i barnehage tilbudet for små barn*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gillund, M. (2006). De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO Masteroppgave, 2006 nr. 6.
- Gjervan M., Andersen C.E., Bleka M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Avhandling til PhD-graden. Oslo: Universitetet i Oslo. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk, HiO- rapport 2007 nr.18.
- Gulløv, E., Højlund, S (2006). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etikk i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos, i Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, Bergen: Fagbokforlaget, s.57-78.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm : Carlsson Bökforlag.



- Hallkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hildershavn, A-M. (1999). *På sporet av barnshumorskaping i barnehagen*, Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedoppgave i barnehagepedagogikk, Avd. for lærerutdanning.
- Hildershavn, A-M. (2005). Humoren leker med oss I: Arneberg, P, Juell, E., Mørk, O (red) *Samtalen i barnehagen*. Oslo N.W. DAMM&SØN, s.187-205.
- Hognestad, K.(2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Ett kritisk blikk på møter mellom mennesker*, Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO masteroppgave barnehagepedagogikk, 2007 nr 11.
- Johannesen, N. (2002). *Det glemte språket*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedfagsoppgave.
- Johannesen, N. og Sandvik, N.(2008). *Små barn og medvirkning. Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansson, E. (2003). Att närma seg barns perspektiv. Forskerens og pedagogens møte med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr 1-2 s 42-57.
- Johansson, E. (2005). Mötten for lärande. Pedagogisk virksomhet för de yngste barnen i förskolan. *Forskning i fokus nr 6*. Kalmar: Myndighet for skoleutveckling.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*, Oslo: Pedagogisk Forum .
- Kampmann, Jan (2000) *Børn som informanter og børneperspektiv*. Børnerådet, Social ministeriet
- Krogstad, A. (2005). De minste barns språk I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle (red) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.92-108.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: A.T Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere – til barns beste?* Oslo: Universitetsforlaget, s152-171.
- Kunnskapsdepartementet(2006) *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*,

Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2011) *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*

Oslo: Kunnskapsdepartementet

Larsen,A.S (2009). Barns rett til medvirkning - en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (1): 58-66 .

Lindahl , M. (1998).*Lærende småbarn*, Oslo: Pedagogisk Forum.

Løkken,G.(2000, 3.utg. Først utgitt 1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, G.(2004). *Toddlerkultur*.Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Myrstad.A og Sverdrup(2010). Å være sammen i ”spontane rom” . I *Barnehagefolk*(1): 28-33.

Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk*. Oslo: Høgskolen i Oslo, masteroppgave.

Nielsen, M.L (2003) Barnet som forhandlingspartner I: Sagberg, S./Steinsholt, K. *Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget, s.81-100

Nilsen,R.D (2000) *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Doktorgradsavhandling, NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, Norsk Senter for barneforskning

Nordin - Hultman.E.(2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum, Oslo.

Nyhus, M.R (2010). ”*Ventebølgen*” på småbarnsavdelingen - materielle og diskursive praksiser. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap.

Os, E.(2007). Om noen valg når forskninger omfatter de minste. I N. Winger(red)*Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Hio - Rapport 2007 nr. 19,s.81-103.

Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektiveringer i tid og rom. En etnografisk reise med en*

*poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under tre år.* Oslo: Høgskolen i Oslo, masteroppgave.

Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier.* 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Rossholt , N. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått. I P. Arneberg, E. Juell, O.Mørk(red) *Samtalen i barnehagen*, Oslo: N.W. Damm & Søn AS, s.129-146

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; Komposisjoner og formasjoner av bevegelser, toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), s. 102-115.

Rossholt, N.(2010). Å medvirke gjennom kroppen. I *Barnehagefolk* (1) s. 49-53.

Sandvik, N.(1994). *Til å begynne med. En personligberetning om arbeidet med 0-3 åringer.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Om fenomenet munterhet blant 1- 3 åringer i barnehage.* Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedfagsoppgave.

Sandvik, N.(2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen, *Barn*, 1,27-45.

Sandvik, N.(2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sandvik, Ninni.(2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær, I : B.Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette.* Bergen: Fagbokforlaget, s 101-119.

Schibbye, A.-L.L.(1996). Fra begrensning til avgrensning, synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon. I A.J.Jacobsen (Red), *Refleksive læreprosesser*, København:ForlagetPolitisk Revy, s.135-147.

Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Seland, M.(2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Trondheim: Norges teknisk naturvitenskaplige universitet(NTNU), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Doktorgradsavhandling. Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
- Sigsgaard, E (2002).*Skældud*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer,D. (1997). *Barndomspsykologi .Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sommer, D.(2010). *Børn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag
- Steinsholt, K. og Øksnes, M (2003). ”Stop makingsense!”Perspektiver på barn og barndom I: Sagberg, S., Steinsholt, K. *Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo Universitetsforlaget,s.19-43.
- Sunde, J. (2006) *Makt og sannhetsdiskurser i barnehagen*, Barn(3):41-60
- Taguchi,H. L.(2004) *In på bara beinet. En introduksjon til feministisk postrukturalism*. Stockholm :HLD forlag.
- Thagaard, Tove (2008). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K.R. (2007). Omsorg og medvirkning - barn som medhjelpere av fellesskapet i barnehagen: I T. Moser og M. Röthle (red). *Ny rammeplan- ny barnhagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget149-165.
- Vassenden, A., Thygesen,J. Brosvik Bayer,S., Alvestad, M. og Abrahamsen, G. (2010): *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS rapport 2011/029.
- Vedeler, L.(2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wibeck,V. (2000).*Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetod*. Lund:Studentlitteratur.

Winger, N. (2007). Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet "Barns Omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder" I Winger, N. (red). *Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO- Rapport 2007 nr 19, s.7-21

Winger, N.(2008). Kvalitet, medvirkning og etikk, *Barnehagefolk*, (2),17-25

Winger, N. (2008). "Vi som jobber på gulvet" Omsorg for de yngste i barnehagen- sett fra personalets synsvinkel" I Eide, B.J. og Winger, N. (red) *Glimt fra småbarns hverdagsliv i barnehagen. 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO - rapport 2008 nr 18, s.76-99.

Winje, K.A. (2010). *Små barn setter spor! De yngste barnas språk og kommunikasjon i barnehagen. et kritisk studie av 1-2 åringers spor og posisjoner i barnehagens gruppekontekster, ut fra et voksen - barn perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Masteroppgave.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Rapport nr. 2/09. NOVA.

Winter Jørgensen, M. J. og Philips, L.J (2008) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Ødegaard, E.E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. innhold og bruk av barns samtalefortellinger*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Doktorgradsavhandling.

Ødegaard, E.E.(2010). Danning til deltakelse - samtalefortellinger med små barn i barnehagen, *Barnehagefolk*, (1),55-59.

Øksnes, M., Steinsholt, K. (2005). "Lekende samtaler- som å ri på en storm" I P.Arneberg, E.Juell, O.Mørk(red) *Samtalen i barnehagen*, Oslo: N.W.Damm & Søn AS, s.206-225.

Øksnes, M.(2010) *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øksnes, M. og Brønstad, E.S. (2011). Vi snik oss te å lek- Om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi, I: V.Glaser, K.H.Moen, S.Mørreaunet og F.Søbstad (red) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, Oslo: Universitetsforlaget, s.231-242.

Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Oslo: Universitet i Oslo, Doktorgradsavhandling, Det teologiske fakultet.

Østrem, S m.fl. (2009). ” *Alle teller mer*”. *Evaluering av implementeringen av barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Rapport 24.03.2009.  
<http://www.regjeringen.no>.

<http://www.nob.ordbok.uio.no>)

(<http://dokpro.uio.no>).

<http://www.nob.ordbok.uio.no>),

# VEDLEGG



Berit Bae  
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 15.11.2010

Vår ref: 25189 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25189	<i>De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Berit Bae</i>
Student	<i>Liv Thorheim Vik</i>

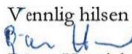
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henriksen

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Liv Thorheim Vik, Nerkevnevegen 23, 2380 BRUMUNDDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



**FORESPØRSEL TIL -----BARNEHAGE OM Å DELTA I  
FELTARBEID TIL MASTEROPPGAVE I BARNEHAGEPEDAGOGIKK.**

**Hei!**

Jeg heter Liv Thorheim Vik og er student ved masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Mitt tema for avhandling er ” De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter”.

Dr.philos Berit Bae, er min faglige veileder.

For å få et dypere innblikk i de yngste barnas muligheter for medvirkning ønsker jeg å filme voksne og barn på småbarnsavdeling, nærmere bestemt i i garderobesituasjoner (av- påkledning). Ved å bruke video håper jeg å få tak i ulike nyanser i samspillet, som jeg skal analysere i lys av perspektiver på medvirkning.

Observasjonene jeg gjør i felten hos dere vil danne et grunnlag for mitt videre teoretiske arbeid. Jeg ønsker også å ha muligheten til å gjøre notater, evt. ha noen samtaler med personalet rundt hva de legger i medvirkning for barn i denne aldersgruppen. Dette avtales etter hvert.

Barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Det er kun jeg og veileder som vil se (video) opptakene. Alle videoopptak vil bli slettet ved prosjektslutt som blir mai/juni-2011. Prosjektet blir meldt til Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og det vil bli gjennomført i henhold til bestemmelser i personopplysningsloven. Deltagelse er basert på frivillighet og en kan når som helst trekke seg fra deltagelse uten videre begrunnelse.

Jeg planlegger å foreta min undersøkelse i oktober/november og tenker å være tilstede i barnehagen i ca. 4-5 uker. Før den tid vil jeg bruke litt tid på å bli kjent i barnehagen og med barna.

Hvis dere har spørsmål om prosjektet, ta gjerne kontakt med meg på tlf: 415 57415

Dersom barnehagen (avdelingen) takker ja til denne forespørselen ber jeg dere vennligst fylle ut vedlagt samtykkeerklæring og returnere denne til meg, helst innen 20/9-2110.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen Liv Thorheim Vik

Nerkvernvegen 23

2380 Brumunddal



TIL FORESATTE i \_\_\_\_\_ BARNEHAGE

**Forespørsel om deltagelse i undersøkelse om ”De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter”.**

Jeg heter Liv Thorheim Vik, og er fortiden masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. I denne forbindelse skal jeg skrive en avhandling som omhandler de yngste barnas medvirkningsmuligheter.

I FNs barnekonvensjon, Lov om Barnehager og i Rammeplan for barnehager (2006) er barns medvirkning et fagområde som er vektlagt. Jeg ønsker å få et dypere innblikk i hvordan medvirkning kan bli praktisert i forhold til de yngste barna.

Min undersøkelse vil derfor gå ut på å filme garderobesituasjonene (av/og påkledning) i en periode på 4 uker. Gjennom denne formen for videoobservasjon ønsker jeg å få tak i ulike nyanser i samspill barn /voksne- som videre skal analyseres i lys av medvirkningsperspektiver.

Dr.philos Berit Bae, er min faglige veileder.

Barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Det er kun jeg og veileder som vil se (video)opptakene. Alle videoopptak vil bli slettet ved prosjektslutt som er i mai/juni2011. Prosjektet blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Jeg har taushetsplikt iht. Forvaltningslovens paragraf 13.

Dersom dere sier ja til forespørselen, ber jeg dere fylle ut samtykkeerklæring og returnere denne til barnehagen. Om dere har noen spørsmål vedr. deres barns deltagelse, kontakt meg gjerne på tlf eller e-post.

**Med vennlig hilsen**

Masterstudent

Liv Thorheim Vik

e-post :s.124124@stud.hio.no

Mobil:41557415

**Samtykkeerklæring**

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet ” De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter. Jeg/vi tillater at mitt/vårt barn blir videofilmen under de forutsetninger som er gitt gjennom dette brev.

Data:

Signatur :Foreldre/foresatte\_\_\_\_\_

## **Samtaleguide felt 1**

### **Til informasjon før fokussamtale**

Aller først

Jeg vil innledningsvis informere mine forskningsdeltakerne om tidsramme for samtalen( ca ½ - 1 time), og min bruk av diktafon. Jeg vil gjøre de oppmerksom på at det de sier vil bli anonymisert i mitt materiale og at lydopptaket vil bli slettet etter bruk. Dette er i tråd med det notatet de skrev under på da de ble med på prosjektet( tillatelseserklæring).

Jeg vil videre kort gå inn på selve samtalesettingen;

Etter noen uker med filmopptak ønsker jeg nå å gjennomføre en fokussamtale som omhandler det tema som har vært utgangspunkt for mine observasjoner;

*De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter*

Medvirkning er et mangetydig begrep som kan tolkes og oppfattes på flere måter. Mitt formål med denne samtalen er derfor at deltakere skal få muligheten til å få tydeliggjort egne tanker og synspunkter og slik sett åpne opp for refleksjoner rundt hva medvirkningsretten kan bety og innebære for nettopp dem, i deres arbeid på avdeling med barn fra 1-3 år.

## **Samtale felt 1 Fokusspørsmål: En guide for samtalen....**

Hva betyr medvirkning for dere?

Hvilken forståelse har dere av selve begrepet?

Kan dere si noe om medvirkning i forhold til den aldersgruppa dere arbeider med?

Kan dere gi noen konkrete eksempler på hvordan dere arbeider med barns medvirkning i hverdagens ulike situasjoner? Hvilken betydning har de voksne for at medvirkningen får plass og rom ?

For eks. i påkledning, måltid, stellesituasjon, samlingsstund, lek o a aktiviteter.

Kan dere utdype mer hva dere mener medvirkningsretten kan bety i forhold til samspillet og kommunikasjonen mellom barn og voksne på småbarnsavdeling? Mer enn å bestemme...være synlig og ha en virkning i sosial sammenheng....

Utfordringer; Er det noen uttrykk for medvirkning oppleves mer problematiske å følge opp enn andre?

Utdyp f. eks gråt, motstand

Kan dere si noe om dilemmaer i forhold til medvirkning?

Medvirkning og medbestemmelse?

Forholdet mellom den voksnes makt og ansvar og barnas viljer og intensjoner? Hvordan få fram barns perspektiver og samtidig forfekte et voksent ansvar?

## Samtaleguide Fokussamtale 2.

(info til personalet før vi begynner )

**VELKOMMEN TIL Fokussamtale 14/2 – 2011.**

**Anledning:** Deres deltagelse i mitt mastergradsprosjekt / De voksnes betydning for de yngste barnas medvirkningsmuligheter.

**Hva er fokussamtale?** En form for ”uformell” *refleksjon* samtale rundt et gitt tema. En relativt vanlig metode innenfor forskning som har til hensikt å få frem deltakernes ulike stemmer og perspektiver. Medvirkning er et mangetydig begrep som kan tolkes og oppfattes på flere måter. I tråd med mitt postmoderne utgangspunkt finnes ingen ”svar” eller fasit på hvordan dette skal være.

Jeg vil gjerne få et nærmere innblikk i hva medvirkning betyr for nettopp deg/dere i barnehagehverdagen☺

For å få mest mulig ut av tiden har jeg laget en liten disposisjon for hva som skal foregå:

1) *Glimt fra medvirkningspraksis.* (Gjør gjerne notater underveis)

Her får dere se noen snutter fra mitt filmmateriale. Noen voksne barn/voksne kan komme mer i fokus enn andre. Jeg vil understreke at dette er *tilfeldig*, og har å gjøre med hvor jeg har festet blikket i de gitte situasjonene. Kan være mye interessant som har foregått utenfor mitt kamerabilde---!!!

2) *Refleksjonssamtale.*

Jeg har utarbeidet en samtaleguide.

Jeg bruker her diktafon for å få med hva dere sier, så nøyaktig som mulig (forskningskrav).

*Tusen takk for deltagelse og engasjement!!! ☺*

## **SAMTALEGUIDE FOKUS SAMTALE 2 (denne har jeg selv)**

- 1) Hva betyr medvirkning for dere i barnehagehverdagen/les i påkledning/avkledning )
  - Aldersgruppa
  - Medvirkning; hvordan det berører det relasjonelle møte mellom voksne og barn.

### Hva har vi sett i filmmaterialet om dette?

#### Stikkord

- Hvordan synes dere barnas perspektiver ble gjort gyldige i mine filmsnutter?  
Gjøre selv/ mestringsglede
- Begrepsfeste/Læring / Hvordan får barna medvirke i slike situasjoner? Hvordan blir slike situasjoner meningsfulle/lystbetonte stunder for barna?
- Medvirke gjennom å ta stilling/gjøre valg/forhandle om hva som skal skje
- Medvirke gjennom involvering/deltagelse/få være med på det som skjer/hjelpe til
- Gjennom samtale/få frem sine fokus/ Gjennom følelsesmessige uttrykk/oppfølging av disse
- Gjennom lekenhet og humor

#### Utfordringer. og dilemmaer

#### Medvirkning gjennom demokrati

#### Medvirkning som etisk praksis

#### Hvilke konsekvenser har dette for de voksnes møter med barna i ulike situasjoner??

Hva er vanskelig? Hva er viktig når barn og voksne ikke deler samme synspunkt? De voksnes makt. Barns rett til å slippe å medvirke/det doble i voksenrollen/ Samtidig som de skal bli møtt som kompetente /også få hjelp og den omsorg de trenger.