

Fatma Raad Karim-Jawad

## Småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter

En kvalitativ studie om hvordan barnehageansatte på småbarnsavdeling kan møte og gi rom for barns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter i barnehagen





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Fatma Raad Karim-Jawad

Emnekode MP-OPG5100

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

**Fagområde og problemstilling:** Oppgaven berører institusjonen barnehage blant annet på småbarnsavdeling og deres hverdagslige motstandsyttringer. I studieprosjektet er det fokus på motstandsformer og hvordan barnehageansatte skaper handlingsrom for dagligdagse aktiviteter.

**Hensikt:** Målsettingen med dette studieprosjektet er å undersøke betydningen av småbarns motstand i barnehagehverdagen, som en del av deres dannelsesprosesser. Dette skal ses opp imot barns rett til å være likeverdige, autonome aktører i samfunnet de er del av.

**Teorigrunnlag:** Det tas utgangspunkt i avhandlinger som gir en beskrivelse av småbarns motstandsyttringer i barnehagen. Noen norske navn på forskere innenfor feltet er Maria Øksnes og Monica Seland. Noen perspektiver på motstand hevder at det er barns måte å uttrykke sine meninger og synspunkter på. Teoriene redegjør for hvorpå barnehageansattes oppgave er å støtte og la barn ta del i beslutningstaking. I tillegg er barns rett til utfoldelse forankret i rammeplan for barnehagen og i barnehageloven.

**Metode:** Studien benytter et kvalitativt design med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, og er basert på observasjoner av barn på småbarnsavdeling og barnehageansatte som arbeider på småbarnsavdeling. Kvalitativ forskning med grunnlag i observasjon er valgt som datainnsamlingsmetode. Det benyttes ikke-deltakende observasjon som redskap og registreringen foregår med hjelp av feltnotater.

**Data/funn:** Mine funn bygger på tre temaer som kategoriseres og analyseres. Det er verbale uttrykk, det kroppslige ved barnet og andre signaler barna utløser. Innenfor verbale uttrykk er det Amundsen (2013), Egset og Neraas (2019) og Sandvik (2000) som er aktuelle. Temaet om det kroppslige er det blant andre Løkken (2012), Öhman (2012) og Sundsdal og Øksnes (2017) som er relevante. Til sist, andre signaler er det Rossholt (2010) og Høigård (2013) som er vesentlige.

**Konklusjon:** Jeg fant at småbarns rammer for deltakelse er forankret i Rammeplanen (2017), og finner sted i barnehagefeltet. Dette kan skape muligheter for at barns motstand blir møtt med respekt, åpenhet og samhandling som rommer subjektivitet.

## Abstract

The thesis reflects on how kindergarten as an institution affects toddlers and their daily resistance behavior. The study project focuses on resistance forms and how kindergarten employees can create an operating space for their daily activities.

The goal of this study project is to research the significance of children's daily resistance in their kindergarten schooling process and what impact this has on their formation processes. This will be compared to children's right as equal and autonomous individuals in the society which they are apart of.

The theory is based on thesis that describes children's resistance behavior in kindergartens. The Norwegian contribution to this field and which will be relevant in this reflection include Maria Øksnes and Monica Seland. Differentiating perspectives claim that resistance is children's way of expressing their opinions and viewpoints. Theories within the field debate to which degree it is the kindergarten employee's role to support children in their decision making. Additionally, the right for children to be challenged is guaranteed in Rammeplan (2017) of kindergarten and law.

This research project uses qualitative research, with a hermeneutic-phenomenological approach and is based on observations of children in the toddler's ward and kindergarten employees that work in the toddler ward. Qualitative research with basis in observations has been chosen the data collection method. Non-participating observations like tools and registration is completed with help of field notes.

The findings of this research project build on three themes that will be categorized and thusly analyzed. The verbal expression, the bodily expression of children and other signals children might release. Within verbal expression it is Amundsen (2013), Egset and Neraas (2019) and Sandvik (2000) that have presented themselves as the most relevant. References regarding bodily expressions include Løkken (2012), Öhman (2012) and Sundsdal and Øksnes (2017). Finally, when it comes to other signals Rossholt (2010) and Høigård (2013) will be used. I concluded that the framework for participation is anchored in Rammeplanen (2017) and takes place in the kindergarten field. This can create opportunities for how children's resistance is confronted, for instance, through respect, openness and interaction that contains subjectivity.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål.....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Begrepsavklaring.....	9
1.4 Studieprosjektets kontekst.....	11
1.5 Disposisjon over oppgavens oppbygging.....	12
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>13</b>
2.1 Hvorfor yter småbarn motstand?.....	13
2.2 Motstand i pedagogisk institusjon.....	14
2.2.1 Motstand som kommer til uttrykk direkte.....	15
2.2.2 Motstand som kommer til uttrykk indirekte.....	16
2.3 Tidligere forskning med bakgrunn i barnehageansatte.....	19
2.4 Handlingsrom for småbarns motstand.....	19
<b>3 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>21</b>
3.1 Danning i barnehage institusjonen.....	21
3.2 Danningsprosesser blant småbarn.....	23
3.3 Småbarns motstandsytringer i en barnehagehverdag.....	25
3.4 Småbarn som meningsberettigede subjekter.....	26
3.5 Motstand i lys av Bakhtin og Foucault.....	31
3.6 Lek i barnehagekontekst.....	34
<b>4 Metode</b> .....	<b>36</b>
4.1 Metodologisk tilnærming.....	36
4.1.1 Kvalitative forskningsdesign.....	37
4.1.2 Tematisk analyse tilnærmingen.....	39

4.1.3 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.....	39
4.1.4 Hermeneutisk filosofi.....	40
4.1.5 Fenomenologisk filosofi.....	41
4.2 Observasjon som datainnsamlingsmetode.....	42
4.2.1 Ikke-deltakende observasjon.....	43
4.2.2 Strukturert observasjon.....	44
4.3 Populasjon og utvalgelse.....	45
4.4 Prosedyrer.....	47
4.5 Forskningsetiske retningslinjer.....	48
4.6 Etske aspekt ved å forske blant småbarn.....	49
4.7 Metodekritikk.....	50
<b>5 Analyse og resultater .....</b>	<b>52</b>
5.1 Det kroppslige ved barnet.....	53
5.1.1 Småbarns frie lek.....	54
5.1.2 Den voksenstyrte leken.....	55
5.2 Verbale uttrykk.....	56
5.2.1 Barnehageansatte og barns verbale "NEI!".....	57
5.2.2 Samtaler i småbarnsavdeling.....	57
5.3 Andre siganler.....	59
5.3.1 Bruk av kroppen i protest.....	59
5.3.2 Småbarns gråt.....	60
<b>6 Drøftelse og diskusjon.....</b>	<b>62</b>
6.1 Småbarns motstandsuttrykk.....	62
6.1.1 Mine kategoriseringer av tema.....	63
6.2 Forsknings spørsmål i lys av mine observasjoner.....	68
6.3 Noen pedagogiske konsekvenser.....	71
6.4 Veien videre.....	72
<b>7 Konklusjon.....</b>	<b>73</b>
7.1 Oppsummerende drøfting.....	73
<b>8 Litteraturliste.....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 1 NSDs vurdering av prosjektet.....</b>	<b>87</b>

<b>Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema for småbarn.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema for barnehageansatte.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 4 Et eksempel på min observasjonsanalyse.....</b>	<b>96</b>



## Forord

Etter to år på masterstudiet i pedagogikk retning for barnehageledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge er masteroppgaven min ferdigstilt. For meg har det vært en lærerik prosess hvor jeg har vokst både som fagperson og menneske. Kunnskapen jeg har tilegnet meg vil jeg rette mye av takken til Universitetet i Sørøst-Norge for innholdsrik og spennende masterutdanning. En takk til alle som foreleste som har høy kompetanse på feltet sitt og dyktig formidlingsevne.

Jeg vil rette en takk til veilederen min, Jostein Paulgård Østmoen for tro på prosjektet mitt, god veiledning og for å ha delt sin kunnskap, bøker, positive holdning og for å være tilgjengelig på mail til enhver tid.

Jeg ønsker å rette en takk til informantene mine og tilhørende barnehager. De stilte forståelsesfullt opp og la til rette for at jeg kunne gjennomføre mitt studieprosjekt. Gjennom deres refleksjoner og pedagogiske arbeid ga dere meg mye inspirasjon og dypere innsikt i og forståelse for motstand i barnehagen.

Til sist vil jeg takke mine nærmeste; Hanan, Raad, Tholfikar, Ayat, Ali og Mariam, for å ha stått ved min side gjennom hele prosessen. Takk for all tålmodighet, støtte og forståelse. Min fullføring av denne masteravhandlingen er tildelt dere.

Oslo, juni 2022

Fatma Raad Karim-Jawad

# 1 Innledning

Arbeid i barnehage anser jeg som en helhetlig tenkning rundt barnet, foreldre, barnehageansatte, barnehage som institusjon og det pedagogiske arbeidet. Oppgavens innhold, beskrivelser, refleksjoner og struktur omkring barnehageinstitusjonens pedagogiske arbeid er noen av komponenter som medvirker til å forme pedagogiske prosesser i barnehagen.

Siden jeg startet på denne masterutdanningen høsten 2020, dukket det stadig opp spørsmål som fikk meg til å forundre. Forundringen førte til at jeg ville ta et inngående blikk på småbarns motstand i barnehagens dagligdagse aktiviteter. De dagligdagse aktivitetene er en essensiell del av barns liv. For eksempel kan vi i lek finne et rikt meningsinnhold som kommer til uttrykk på ulike måter. Jeg vil se på barns lek i forhold til deres utøvelse av motstand da dette temaet er sentralt i norske barnehager. I Rammeplanen (2017) står det at barn kan ta del i beslutningsprosesser og i endringer som angår felles innhold i barnehagen. Barnehageansatte skal støtte barn i formulering av meninger og danne oppfatning i verden de deltar i. Ved å ta del i fenomenene dialog, samspill og lek medvirker barnehagen til utvikling av barns kritiske tenkning og evne til å yte motstand (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

## 1.1 Formål og bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven er formålet todelt. På den ene siden handler det om å få en omfattende innsikt i hvordan barn erfarer motstand i forskjellige dagligdagse aktiviteter i barnehagen. På en annen side forsøker jeg å fremheve hvordan voksnes kontroll kan påvirke småbarns utøvelse av motstanden. Barnehage er en institusjon hvor barn får erfare respekt og etablere forståelse for den andre og felleskapet småbarn er del av. Oppgaven har et særlig fokus på barnehageansattes møte med barna og deres mulighet til å støtte barn som autonome aktører til utfoldelse.

Jeg anvender i denne oppgaven ulik litteratur som hver hovedsakelig ga meg spor og innganger til temaet for masteroppgaven. Til tross for en del forskning på feltet finner jeg relativt lite fokus på tidligere barnehageforskning i forhold til de yngste barns motstand. Likevel etter hvert som jeg søkte på nettet og sonderte terrenget, forekom det noen relevante referanser. Ifølge en forskningsrapport utviklet av Bjørnstad og Samuelsson (2012) har det vært en ekspansjon av forskning av barn under 3 år.

I varierte vitenskapelige artikler og tematilnærminger finner jeg for eksempel at småbarns motstandsytringer er kommentert og tidvis i forhold til dagligdagse aktiviteter. Dette gjelder i en typisk barnehagehverdag og for voksnes innflytelse (Seland, 2017). I tillegg finner jeg forskning om barns motstand. Ford, Ford og McNamara (2002), Bakhtin (1984), Øksnes (2017) og Bae (2012) som har forsket henholdsvis på barns opprør, lekenhet, subjektivitet og karneval. For eksempel kan barns gråt være en form for motstand. Rossholt (2010) har blant annet forsket særskilt på 1-2 åringers gråt i barnehagen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Småbarns dagligdagse aktiviteter er arena for å skaffe seg erfaring, utforske og hvordan dannelsesprosesser utspiller seg i aktivitetene. Målet med oppgaven er å få økt forståelse for hvordan dagligdagse aktiviteter kan skape arena for å forstå småbarns motstand.

Gjennom de dagligdagse aktivitetene skal barnehagebarn forholde seg til andre som kan være enige eller uenige med dem selv. I relasjon med andre mennesker møter man medgang og motgang. Det kan på generell basis nevnes at min problemstilling retter seg mot to forhold. Først, få en dypere forståelse for en situasjon, sted, fenomen eller hendelse. For det andre gis det en forklaring på noe som skjedde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 60). Jeg søker å introdusere både et voksen- og barneperspektiv. Problemstillingen min er: «Hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsytringer?»

For å få fram perspektivene brytes problemstillingen ned til noen forskningsspørsmål. Hensikten med forskningsspørsmålene er å vise mer konkret hva jeg ser etter når jeg undersøker motstand. Jeg presenterer følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan kan motstand utvikle småbarns dannelsesprosesser?
- Hvordan kommer småbarns motstandsytringer til uttrykk?
- Hvordan kan voksne forme rammer for småbarns deltakelse?

## 1.3 Begrepsavklaring

**Småbarn.** I oppgaven min brukes termen småbarn om en gruppe 1-3 åringer. Barna i denne gruppen er de yngste barna på småbarnsavdeling i barnehagen. For Gunvor Løkken (2004) gjør oppmerksom på at det tidligere var vanlig å kalle barn i ett- og toårsalderen småbarn. Løkken tar i

bruk begrepet *toddlere* og kan overføres fra engelsk med *de som stabber og går* (Løkken, 2004, s. 16).

**Motstand.** Seland (2017) definerer motstand om et individ som går imot eller gjør et forsøk på å forhindre motarbeid. Småbarns motstand kan oppfattes som et uttrykk for opposisjon mot barnehageansattes kontroll, krav, regler, planer og hvilke forventinger de har overfor barnet ellers. Et eksempel kan være et barn ytrer *nei, jeg vil ikke gjøre på denne måten*. Denne form for uttrykk kan være tilsiktet og planlagt, eller spontan (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 12).

**Lek.** Jeg presenterer definisjon på lek ut fra det karnevaleske ettersom barns lek kan ses på som et tegn på deres motstand. Sutton-Smith (1997) henviser til Gadamer som beskrev lek som en viljeshandling. De som inngår i leken bestemmer selv hvordan den skal gå for seg. Forskning retter seg mot diskusjon om hvordan barns lek kan tolkes som noe de engasjerer seg i for fornyelsens skyld. Barns lek ble forstått som uttrykk for protest eller som kommentar til voksenstyrt barnehageliv som en pedagogisk institusjon (Sutton-Smith, 1997).

**Danning.** Danning er et flytende begrep og ofte vanskelig å definere konkret, og fanges ikke innenfor en entydig forståelse. Danning ansett som et profesjonsbegrep dreier seg om den enkeltes selvutvikling og å oppnå demokrati gjennom oppdragelse (Broström & Hansen, 2004). Dannelsen er en prosess som varer livet ut og dreier seg om utvikling av evne til refleksjon over særegne væremåter og handlinger (Straume, 2016).

**Demokrati.** Deltakelse er forbundet med demokratiske synspunkter. Barnets perspektiv skal høres og deres synspunkter skal verdsettes. De skal ha innflytelse på eget liv og yteevne til å delta i felleskap fra tidlig alder. Ved at demokratiet virker inn på egen barnehagehverdag erfarer barnet at deres medvirkning kan utgjøre en forskjell. Småbarns medvirkningsrett tydeliggjør det er vesentlig å lære demokrati. I tillegg skal barnet fra en tidlig alder bli møtt med holdninger og verdier som er i overensstemmelse med demokratiet (Biesta, 2010).

**Kommunikasjon.** Kommunikasjon dreier seg om menneskers evne til å følge den andres oppmerksomhet. Oppmerksomheten rettes mot en selv eller ved å la egen oppmerksomhet forbli fulgt av andre mot noe konkret (Tetzchner, 2012). Med det ligger kommunikativ intensjon til

grunn for menneskers handlinger eller forståelse for at den andre har denne intensjonen (Rommetveit, 1972).

**Anerkjennelse og subjektivitet.** Anerkjennelse forutsetter å behandle den andre som et kompetent subjekt. Subjektet har både et immanent menneskeverd og en fundamental trang for å tilhøre et sosialt fellesskap (Østrem, 2012). Det ligger til grunn en etisk forutsetning ved å anerkjenne barn som et subjekt. Østrem (2012, s. 41) referer til Palludan sin forståelse av å bli anerkjent som subjekt gjennom å delta fullstendig i samspill med andre. I tillegg dreier det seg om å være en del av likeverdige sosiale interaksjoner.

**Samspill.** Med samspillsbegrepet menes det interaksjonen foregår blant to eller flere aktører som omgås i fellesskap om en handling. Ytterhus understreker at «sosialt samspill forstås her som gjensidig utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting» (Ytterhus, 2002, s. 18).

#### 1.4 Studieprosjektets kontekst

Studieprosjektet mitt ble utført i to forskjellige barnehager i nærområdet der jeg bor. Det har vært både utfordrende og trygt å være observatør på et felt jeg ikke er godt kjent med. Den største utfordringen har vært at jeg ikke er kjent med barnehagebarns hverdag. Barnehagen 1 som har vært arena for prosjektet mitt, er en avdelingsbarnehage hvor det er plass til 54 barn totalt. Barnehagen har fire avdelinger, hvor en av avdelingene er for de yngste barna mellom 10 mnd. – 3 år og de andre er storbarnsavdeling. Selv gjorde jeg en studie blant småbarn og på avdelingen er det plass til ti barn. Jeg observerte at denne barnehagen er liten og har ikke veldig mye utstyr.

Den andre barnehagen hvor jeg gjennomførte mine observasjoner, er en avdelingsbarnehage. Det er en ordinær, men privat barnehage. Det er plass til 69 barn totalt. Barnehagen består av fire avdelinger, hvor to av avdelingene er for de yngste barna mellom 0-2 år og to er storbarnsavdeling. Jeg gjennomførte min studie på en av avdelingene for småbarn. På denne avdelingen er det plass til 12 barn. Barnehagen er stor, har rikelig med utstyr og uteområde fordelt på avdelingene. Barnehagen igjennom oppgaven omtales som barnehage 2.

## 1.5 Disposisjon over oppgavens oppbygning

Masteroppgaven min består av sju kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for bakgrunn og tema for studiet. Jeg presenterer formålet med studien min, studieprosjektets kontekst og avslutter dette kapittelet med å introdusere problemstillingen min med supplerende forskningsspørsmål.

Problemstillingen vil bli brukt som utgangspunkt for min observasjon, men vil bli delt opp i noen forskningsspørsmål basert på den analysen jeg foretar.

I kapittel 2 tar jeg for meg tidligere forskning som er relevant for feltet. Forskningen skal gi innganger til temaet for oppgaven.

I kapittel 3 presenterer jeg noen teoretiske perspektiver som forskningen min tar utgangspunkt i. Jeg valgte å forholde meg til teorier hvor utgangspunkt i begreper stammer fra problemstillingen motstand, handlingsrom, småbarn og dagligdags aktivitet. Jeg redegjør for noen forskere som har undersøkt fenomenet motstand på feltet. Dette vil danne grunnlaget for min analyse, diskusjon og drøftelse av datamaterialet mitt.

Kapittel 4 består av metodekapittelet og her gjør jeg rede for valg av forskningsmetode som ble foretatt i denne studien. Jeg skal samtidig inkludere egne refleksjoner og hvilke etiske vurderinger det tas hensyn til. Det nevnes i tillegg hvilke verktøy som ble benyttet i barnehagen for å innsamle data.

I kapittel 5 presenterer jeg mine funn som ble undersøkt med hjelp av metoden. Dette skal gjøres uten teori. På en planmessig måte framstilles det jeg har funnet. Dessuten ses metoden jeg valgte med et kritisk analytisk blikk.

I kapittel 6 kommer drøftingsdelen hvor jeg skal diskutere funnene fra analysen. Drøftingen settes opp imot valgt relevant teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 og 3.

Til sist vil jeg i kapittel 7 presentere avsluttende ord for min masteroppgave. Avslutningsvis følges det opp med en konklusjon i forhold til mine forskningsspørsmål og problemstilling.

## 2 Tidligere forskning

Jeg vil i dette kapittelet i tillegg presentere forskning som berører barnehagefeltet som er relevant for oppgaven min. Forskingen som anvendes angår nordisk barnehageforskning, og har tradisjon å se de pedagogiske muligheter i dagligdagse aktiviteter. Det legges til at deler av forskningen forankres i internasjonal forskning.

Gillund (2006) er blant de som har forsket på feltet. Masteroppgaven hennes dreier seg om de yngste barns medvirkning og tar også for seg hendelser hentet fra sin empiriske forskning. Gillund (2006) stiller spørsmål ved barnehageansattes evne til å se og skape rom og møte barns motstand. Dette er noe Winje (2010) også er interessert i ettersom hun er opptatt av hvordan ulike kommunikasjonsformer blir betraktet og lagt merke til. Dette er med utgangspunkt i småbarnsavdeling.

Andre prosjekter som særlig interesserte meg er Bjerkes (2002) hovedfagrapport «*Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger*» og Nilsens (2000) doktoravhandling «*Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen.*» Disse henvisningene legemliggjør barns utøvelse av motstand og oppmerksomhet rettes mot dette i deres analytiske og teoretiske materiale. Dette berører prosjektet mitt på ulike nivåer. I tillegg diskuterer Bjerke (2002) og Nilsen (2000) barns motstand fra barnets posisjonering som subjekter. Det trekkes også fram perspektiver på hvordan barnehageansatte på ulik vis skaper rom for og møter motstanden. Forskerne retter fokuset på barn i alderen 3-6 år. I tillegg ble deres prosjekter formidlet før medvirkningsretten ble rotfestet som elementær del som verdigrunnlag i den norske barnehagen. Alt av handlinger og vedtak som gjelder barnehagebarn og hva som er best for barna er et grunnleggende hensyn (Bhl., 2005, § 3). Avhandlingene er generelt av litt eldre dato. Hovedformålet med å henvise til litt eldre avhandlinger er å fremme ulike perspektiver på motstand for noen tiår. Det er ikke min intensjon å foreta en sammenligning av disse med nyere forskning på motstand. Tvert imot være i takt med den endringen og se på motstand fra ulike perspektiver og epoker.

### 2.1 Hvorfor yter småbarn motstand?

Forskningen jeg anvender i denne oppgaven fremhever hvordan barnehagebarns motstandsyttringer oppstår i varierte hendelser, situasjoner eller relasjoner. Det som er til felles er

ofte at barn søker å endre eller erstatte livsbehovene de står overfor. Dette i forbindelse med ulike perioder hvor barn mer eller mindre er underordnet barnehageansattes kontroll. Dermed kan motstand preges av småbarn som utfordrer eller reforhandler. Eksempelvis kan det være ansattes kontroll gjennom ulike former for regler, disiplin, krav, rutiner og forventninger.

Nilsen (2000) undersøker med henvisning til sin feltstudie om barn på 3-6 år, hvor motstand er en meningsfull funksjon. Det er betydelig for barn ved 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» (Nilsen, 2000, s. 444). Noen barnehageansatte kan oppleve barns motstand som utfordrende på grunn av at motstanden kan være uttrykk for ansattes rammer (Øksnes og Samuelsson, 2017, s. 12). På den ene siden kan det kobles til spørsmål om hvem som har skapt motstanden. Om det er selve barnet som yter motstand, eller foreslår voksne at barn skal utøve motstand ut fra krav og forventninger de utsettes for? Til motsetning finnes det barnehageansatte som reflekterer over hva barn yter motstand overfor og hva de burde gjøre i møte med barnets behov.

## 2.2 Motstand i pedagogisk institusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive kort hvordan barns motstandsyttringer er verifisert og tolket i tidligere forskning. Jeg kommer til å inkludere noen nøkkelpunkter av funnene. Min fortolkning er trolig koblet til mitt postmoderne forståelsessyn at barnehagebarns ulike utslag av motstand ikke knyttes til aldersspesifikk atferd. Snarere viser motstand seg ulikt for ulike individer, er situasjonsbetinget og kontekstavhengig. Derfor tenker jeg at forskning om de store barnas hverdag også kan være relevant og kan ha overføringsverdi. Særlig når jeg er opptatt av å finne ut mer om motstand som fenomen og uttrykksform på småbarnsavdeling. Av den grunn besluttet jeg å innbefatte studier gjennomført på 3-6 åringer i storbarnsavdeling. Denne forskningen er mer koblet til barnehagens komplekse hverdags- og mellommenneskelig liv i større grad i forhold til forskning som gjelder småbarn.

Avhandlingene skrevet av Bjerke (2002) og Nilsen (2000) oppgis det eksempler på hvordan barnehagebarns motstandsyttringer blir gjort mer eller mindre merkbart. Det kan slik antas å være omfattende og flertydig både som uttrykks- og kommunikasjonsform. Følgelig forsøker jeg å gi innsikt for det ved hjelp av inngangen til kommende punkter. Likevel ser jeg ikke på punktene som



definitive, men heller som tendenser og eksempler på uttrykksformer. I Norge kan noen ulikheter i barnehager komme til syne. Noen ulikheter i norsk barnehage kan framstå som skjulte, og kan ta noe tid før det avdekkes (Landro, 2018). Er det slik at alle barnehagebarn blir anerkjent for den de er og har betydning for sameksistens slik det formuleres i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11-12)? Dette bringes fram i mine observasjoner.

### 2.2.1 Motstand som kommer til uttrykk direkte

Direkte motstand beskrives av Nilsen (2000) som en eksplisitt form for motsetning og opposisjon. Noe som kommer fram i hennes materiale, spesielt gjennom barns språklige formuleringsevne. Motstand som ytes verbalt kan blant annet komme til syne ved at barn stiller utfordrende eller kritiske spørsmål. Det kan også være gjennom opposisjon mot krav og forventinger barnehageansatte stiller til barnet. Bjerke (2002) på sin side fremstiller hvordan de fleste av barna i storbarnsavdelingen (3-6 åringer) har språklig vis med *pågangsmot*. Bjerke (2002) formidlet deres motgang med ansatte ved å berette deres uenigheter eller at andre perspektiver kom fram.

Annen forskning har utpekt hvordan småbarn gjennom verbal uttalelse som «*nei*» eller «*jeg vil ikke*». Barna prøver på denne måten å vise at de for eksempel ikke vil ut i kulden eller få på seg klær (Johansson, 2003). I Sandviks (2000) forskningsmateriale ble det funnet at når 1-3 åringer kommuniserer verbalt og sier «*vil ikke*» kunne det uttales i støt. Et klart og tydelig uttrykk kan være når barn beslutter å *hyle ut*.

Gillund (2006) og Pedersen (2006) har observert en småbarnsavdeling i barnehage. Ut fra observasjonen kommer det fram at småbarn ofte forbinder sammen sine korte og noen ganger litt lengre språklige motstandsytringer. Dette gjør småbarna med ulike varierte kroppsbevegelser gjennom lyd og gester. Eksempelvis viser Gillund (2006) hvordan barn fysisk snur kroppen. Et annet kan være barn som forsøker å stoppe ansatte når de tar bort noe de ikke har lov å leke med. Dette foregår med en blanding av ansiktsuttrykk, øyekontakt, bevegelse på hodet og andre ganger ved hylgråt (Gillund, 2006). Småbarns gråt kan være en ganske tydelig indikasjon på en form for motstandsytring. Ifølge Rossholt blir gråt ofte identifisert av ansatte som en vilje eller motstand mot noe (Rossholt, 2010, s. 107). Rossholt (2010) understreker i sin studie av gråt i barnehagen på 1-2 åringer, kan gråt ha varierte tonefall, rytmer og lyder. Når barn gråter, roper eller slår i veggen,

kan det være et tegn på barnet forsøker å si noe. Dette er noe jeg ønsker å være på vakt etter når jeg foretar min observasjon.

### 2.2.2 Motstand som kommer til uttrykk *indirekte*

Nilsen (2000) beskriver indirekte motstand med mer tvetydige egenskaper i motsetning til den direkte motstanden. Motstandsformer er ofte ikke uttalt, men viser snarere til atferd betegnelsen bryter med og opposisjon til barnehageansattes hverdagslige definerte krav, kontroll og forventninger. Motstanden kan i samme tid *pakkes inn* i det Nilsen (2000) kaller *sofistikert motstandsstrategi* ettersom uttrykksmåten imøtekommer det allerede etablerte og godtatte. På denne måten kan barn demonstrere begge dimensjoner av tilpasning og motstand samtidig. Eksempelvis kan det være at barn holder på med fastsatt lekaktivitet og motstand kommer til uttrykk ved å ignorere voksnes beskjed. Da kommer åpen motstand til uttrykk, mens skjult motstand kan for eksempel komme til uttrykk gjennom å smugle et leketøy inn på avdelingen.

Eide og Winger (2008) har gjort feltarbeid rettet mot småbarn i alderen 1,5 år til omtrent 2 år. Observasjonene plukket i liten grad opp fenomenet motstand i form av «*verbale utsagn eller emosjonsuttrykk som gråt eller sinne*» (Eide & Winger, 2008, s. 60). Motstand som kom til uttrykk i observasjonene artet seg mer på en indirekte måte. Eide viser eksempelvis hvordan barn velger å gjemme seg på do og holder seg stille der til avslutning av ryddetid. I møte med barnet bemerket hun at barnet så ut til å kunne reglene som angår ryddingen, likevel foretrakk barnet å bryte regelen. Nilsen (2000) beskriver romslige elementer som kan være aktuelle å benytte når motstanden ytes. Det kan være gjennom å lete etter områder som er utenfor voksnes syne eller barnehageansattes kontroll. Det kan også være å oppholde seg på steder som er vanskelig tilgjengelig slik at ansatte ikke når barna. Nilsen (2000) understreker videre manglende respons og tydelig ignorering av ansattes appeller som en form for språklig og opposisjonell stillhet. Slike situasjoner kan oppstå foran ansattes blikk.

I Winje (2010) sin masteroppgave beskrev hun en situasjon under observasjonen. Barnet på småbarnsavdelingen viste det vedkommende oppfattet som rolig motstand. Dette kom til uttrykk gjennom barnets varsomme, rolige og fysiske vridning. Det fant sted da barnet ble løftet vekk fra søppelbilen det var interessert i å titte på i vinduet. Barnet vender seg videre og ender opp i annen stilling enn den ansatte hadde satt de i da barnet deretter ble satt i barnestolen (Winje, 2010).

I rapporten utført av Eide og Winger (2008) refererer de til Markström og Halldéen. De har drevet sin forskning i retning av varierte strategier som barna kunne velge. Det gjelder blant annet barnas mestring av ansattes kontroll til utbytte for deres autonomi. I funnene til Markström og Halldéen kom de fram til at barn kunne anvende ulike motstandsstrategier. Eksempel på det kan være at barna valgte å være stille, ikke lytte etter og unngå. Pedersen (2006) har beskrevet ut fra sin observasjon av barn, et eksempel på hvordan motstand kommer til syne. På småbarnsavdeling observerte hun barna ved leggetid, står opp i senga, se seg rundt og flire. Dette finner barn på framfor å gjøre det de skal gjøre, som er å ta seg en liten blund.

Nilsen (2000) understreker hvordan barns motstand kan være bevegelig kollektivt og på denne måten skape gjensidig motsett. Det kan finne sted med høy stemme og eksplisitt, men kan muligens også foregå implisitt. For eksempel smugle en gjenstand inn på avdelingen i barnehagen når det ikke er lov. Nilsen (2000) stiller spørsmål ved om barns gjensidige bråk og fraværende interesse til tider kan tolkes som motstand. Det kan dreie seg om småbarn som eksempelvis befinner seg i situasjoner som er lite meningsfulle eller oppfattes å være kjedelige. Slike situasjoner kan finne sted i samlingsstunder eller situasjoner som trolig krever venting. Barna kan på denne måten finne styrke ved å forenes i motstandssituasjoner og skape det Nilsen (2015) beskriver som *vi-felleskap*. Det kan dreie seg om hvordan barn gjennom øyekast og lek gir tegn på *vi* er på samme lag. Lekenhet, vekselvirkning av ansiktsuttrykk og skjulte øyekast eller forskjellige bevegelser kan være synlige i disse fellesskapene. Til tider kan fellesskap heller være forstyrrelse og dermed en motstandsform, som å overskride ansattes krav om effektivitet. Nyhus (2010) skrev om hvordan småbarn fant det hun kalte *fluktlinjer* bort fra situasjoner som krevde venting. På denne måten gir barn uttrykk for motmakt eller motsetter seg ansattes antakelser om å sitte stille. Dette kan oppnås ved at voksne får situasjonen til å virke mer meningsfylt, eksempelvis forskjellige kroppslige aktiviteter eller lek.

Sandvik (2000) forsket på barn i småbarnsavdelingens munterhetsuttrykk, og fremhever det som betegner anti-offisiell munterhet. Barna besetter et motstridende forhold til det offisielle maktapparatet eller autoritet (Sandvik, 2000, s. 115). På denne måten kan situasjoner transformeres til en uoffisiell verden tilsvarende med det Bakhtin (1991) beskriver *middelaldersk karnevaleskestemning*. Karnevaleske inviterer til å bryte med hverdagens *lover*. Anti-offisiell munterhet formuleres som en glede ved å protestere eller motsi maktapparatet. I barnehage

sammenheng kan det se ut som *muntre skyts* mot ansattes ønsker eller agenda (Sandvik, 2000, s. 54). En viktig bestanddel av karnevalet er opp-ned inversjonen av hierarkiet (Hildershavn, 2005). Det viser seg eksempelvis gjennom at barna kommer med bemerkning eller oppfører seg mot offisielle på utfordrende vis. Dette kan stort sett ledsages av barns følelsesmessige reaksjoner som latter og smil. Sandvik beskriver dette fenomenet som *opprør med muntre undertoner* (Sandvik, 2000, s. 54). Med det skapes fellesskap og motmakt mot regler og hindrer møter i voksenverden.

Bae (2012, s. 39) refererer til Loizou sin framstilling av barn under to år. Og hvordan de er i stand til å bruke humor som et styrkende verktøy på motstridende *plan*. Eksempelvis ordlegges det ved at barnet gjør interessante gester, ansiktsuttrykk eller anvender materialet på andre måter enn det som egentlig var intendert. Det kan være gjennom lekende motstand der barn går inn i en alternativ virkelighet ettersom de ikke nødvendigvis direkte imøtekommer systemets forventninger. Ifølge Bae (2012) med referanse til Smith, anses lekende motstand som en måte å gjøre opposisjon og samtidig praktisere det. Øksnes og Brønstad (2011, s. 239) gjør med utgangspunkt i King oppmerksom på barns lekende motstand kan betraktes som øyeblikk av lettelse fra ansvar og begrensninger. Det gis heller litt mulighet for fornøyelse.

I forhold til barns lekende motstand ser Sandvik (2000) i forskningsmaterialet sitt at barn også uttaler seg verbalt *nei* i ordlek. Barnehageansattes møte er en form for munter måte i utviklingen av deres motstand eller uenighet på (Sandvik, 2000, s. 95). I forskningen hennes noterte hun at det inntraff en type ordspill hvor barna var gladlynte med *nei*-svaret. Noen ganger var verbale uttrykk svar på spørsmål fra de ansatte, noen ganger kommentarer om hva barna gjorde eller vil gjøre. *Nei* anvendt som et muntert uttrykk er noe spesielt særlig da ordspillet eller leken kom til syne. Barnet endret stemmebruken med å trenge inn lyse og mørke toner, og som ansatte reagerte på. Det skapte en type kommunikasjon som innbydde for turtaking. Sandvik skildrer vekselvirkningen mellom et barn ved navn Petter (to år) og en ansatt. Det kommer til uttrykk 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, s. 95).

### 2.3 Tidligere forskning med bakgrunn i barnehageansatte

Dette avsnittet vil ta for seg tidligere forskning som benyttes i denne oppgaven. Forskningen drøfter ansattes relasjonelle møte i forbindelse med barns motstand knyttet til hverdagslivet i barnehagen. Generelt antyder litteraturen jeg anvender, at ansattes erfaringer og tolkninger av barns motstand varierer betydelig. Jeg tenker at dette er noe som kan danne ulike betingelser og anledninger for barns deltakelse. Barna føler at deres egne erfaringer og perspektiver på motstandserfaringer får *rom til å samtale* om. Slik tas barna hånd om både som aktører og subjekter i institusjonen.

Med utgangspunkt i sin feltstudie, beskriver Johansson (2003) hvordan ansatte håndterer motstand i småbarnsavdeling med forskjellige toleranseterskler og nivåer å imøtekomme barna. Johansson (2003) fremhever hvordan varierte motstandsformer fører til at ansatte sitter fast angående hvilke beslutninger de skal forholde seg til. Dette er noe Akerø (2004) også har gått inn på. Akerø (2004) bemerker at gjennom samtaler med barnehageansatte avdekkes det at motstand kan være betegnelse for anstrengende og utfordrende å tilnærme.

Gillund (2006) henviser til Alderson angående hvordan motstand lar seg formulere. Det kan være når barn vil fastsette selv og avviser å gjøre det ansatte sier, og kan beskrives som uunngåelig motstand eller trass (Gillund, 2006, s. 29). Bjerke (2002) fremhever hvordan hun har opplevd barn som ikke aktivt tilpasser seg situasjoner. Disse barna kan anses som barn med atferdsproblemer eller savnende evne til å kontrollere sin impulsivitet. Bae (2012) bemerket at tilbøyelighet i å sette merkelapp på småbarn kan vi også finne i forskning internasjonalt. Ifølge Bae (2012) er dette en tilnærming som bør utfordres ettersom det lett kan svekke barns rett. Det handler om rett til å bli respektert, involvert og hørt ut fra barns forskjellige forutsetninger og overblikk.

### 2.4 Handlingsrom for småbarns motstand

Forskning som er knyttet til barnehageansattes relasjonelle møte med småbarns motstandsytringer er dermed ikke utvetydig. Johansson (2003) sine feltstudier i svenske småbarnsavdelinger påpeker at de fleste ansatte respekterer barn som meningsskapende subjekter. Dett kan være grunnet den økende posisjonen barn og deres *stemmer* har utviklet seg i samfunnet. Jeg tenker at det i tillegg er i tråd med strømningene som trer fram i forbindelse med paradigmeskiftet. Samt FNs kunngjøring av barns rettigheter som kommer fram i

Barnekonvensjonen. Ifølge Johansson (2003) kommer denne form for verdier til uttrykk gjennom observasjonene og at ansatte tenker med barnet. Voksne er åpne for å forhandle om ulike synspunkter. Med dette prøver ansatte å forstå deres opplevelser og føre samtaler med barna.

Johansson (2003) viser i sin forskning hvordan barnehageansatte reagerer på barns motstand og hvordan voksne lar seg bevege av deres motstand. På en eller annen måte tilpasser voksne mer fleksible løsninger enn de i en gitt kontekst baseres på. Videre beskrives hvordan et barn som ikke vil ta seg en blund i hvilerommet, fikk sove et annet sted på avdelingen. Det var likevel i nærvær av en voksen som så ut til å være barnets preferanse (Johansson, 2003). Å gå på akkord med barnet i felles vekselvirkning er vanlig når uenighet oppstår. De ansatte prøver å komme overens med barnet ved å bli enig med barnet på felles grunnlag. Hos Nilsen (2000), Sandvik (2000) og Bae (2012) trekkes det fram noen eksempler på voksne som lar seg tilpasse av barns motstand. Dessuten utløses den på måter som respekteres som meningskapende uttrykksform for barna. Dette skal jeg fordype meg mer i det kommende teorikapittelet og etterhvert i drøftelsen.

### 3 Teoretisk rammeverk

Innenfor det teoretiske grunnlaget vil jeg først starte med å introdusere min bruk av dannelsesbegrepet i barnehageinstitusjonen. Jeg skal se på småbarns motstand i hverdagslige aktiviteter, som en del av deres dannelsesprosesser. Videre vil jeg ta for meg forskjellige diskurser som kan være med på å påvirke synet på småbarns motstandsyttringer i barnehagen. Deretter settes barns motstand i et annet perspektiv, gjennom å koble det til perspektiver innenfor norske motstandsforskere. Jeg forsøker å påpeke hvordan ulike perspektiver skaper forskjellige forutsetninger for småbarn for å tre frem som subjekter i samfunnet gjennom sin motstand.

#### 3.1 Danning i barnehage institusjonen

Barnehagen er en frivillig del av utdanningsløpet og hvor danning er trukket inn i formålet i lovgrunnlaget for barnehagen (Bhl., 2005, §1). Gjennom danning tillegges utgangspunktet for barns allsidige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). For Søbstad (2012) er oppdragelsesbegrep utgått, hvor danning overordner helhetlige pedagogiske virksomheten. Det er forskjellige tilnærminger og tolkninger av danning, som kan virke inn på barnehagens myndighet og oppdrag i utdanningens system (Løkken & Søbstad, 2011). Derfor ser danning ut til å være et vesentlig begrep i forståelsen av forventningene som barn lever opp til i fremtiden. Danning dreier seg på den ene siden om et pedagogisk ideal koblet til barnehagens oppgaver. Oppmerksomheten knytter seg til å etablere og forbedre barns liv i barnehageinstitusjonen. På en annen side framtrer danning som et betydningsfullt politisk begrep innlemmet i loven og samfunnsmandatet for utdanningen.

Fortolkningen av hva dannelsesbegrepet innebærer, har endret seg gjennom historien. Dette fordi idealene som skapes forandrer karakter i takt med tiden og tillegges nye pedagogiske oppfatninger. Dannelsesbegrepet utspringer av antikkens Hellas. *Paideia* er et begrep som blir framstilt som forståelse av at danning omfatter hele mennesket, og alle mennesker besitter mulighet til danning (Straume, 2016). *Paideia* innbefatter utviklingen av hele mennesket, integrert med at det har visdom og mot. Det forutsetter blant annet kunnskapens form og innhold, etiske verdier og danningens livslange prosess. *Paideia* kan bidra til å navigere oss mot danningen. Doseth (2011) hevder at fenomenet danning er like gammelt som selve mennesket, dreier seg om

å bli og å være. Doseth gjør oppmerksom på at antikkens paideia former grunnlaget for hvordan vi oppfatter danning. Forståelsen stammer fra praktisk dømmekraft, fornuft og moralske regler.

Et mer moderne dannelsesbegrep er tenkt fra og springer ut av det tyske *bildung* (Straume, 2016). På slutten av 1700-tallet ble det utviklet en humanistisk- og dannelsesstradisjon som er inspirert blant annet av filosofen Immanuel Kant. *Bildungens* historie kan hjelpe med å håndtere fremtiden på fornuftig vis. Dannelse er noe som foregår i nåtiden, men tilhører også fortiden og fremtiden. Perspektivet på danning er knyttet til begreper som menneskelig, autonomi, frihet og fornuft. Innenfor danning lærer barn å treffe beslutninger, i et hav av uendelig informasjonsflyt kontrollert av barnehageansatte som pålitelige rollemodeller. Formålet er å kunne posisjonere seg i denne kunnskapen og tvilen som kan finne sted selv i den rikelige, trygge kunnskapen. For Gustavsson (1998) er *bildung* en kjerne del av den pedagogiske kunnskapsbasen.

Filosofen Jon Hellesnes påpeker at danning kan gi rom for helhet og kontakt i hverdagslivet (Hellesnes, 1992a). Den kritiske danningen står som hensikt all utdanning kan holde fast ved, og henviser til to ulike sosialiseringer (Hellesnes, 1992b). Tilpasnings sosialisering karakteriseres ved at enkeltmennesket blir passivt formet, og man er seg ubevisst på dette. Mens danningssosialisering går ut på at mennesket er aktiv medspiller i tilsvarende prosesser. Den enkelte kan være kritisk for påvirkningen det utsettes for. Barnehagebarn skal da ikke ensidig tilpasse seg bestemte verdi- og kunnskapssyn (Hellesnes, 1975). Eksempelvis kan et syn på danning være at det bare legges vekt på det enkelte individets evne til å beherske livet. Det kan være i et samfunn som særlig preges av endring (Klitmøller & Sommer, 2015).

Målsetting med dannelsesbegrepet er også evnen til å håndtere motsetninger, utfordringer og forskjeller. Barnehageansatte har profesjonsetisk plikt til å føre barna inn i kulturarven. Man må samtidig besitte et kritisk blikk i forhold til hvordan våre holdninger og atferd dannes (Hellesnes, 1992b). Barn skal dannes til å håndtere ulikhet, følelsesmessig og intellektuelt mangfold. Det er krav for at barnehagen har et sterkt fellesskap som aktivt er opptatt av barn og retten til medvirkning og ytring. Dette er intet enkelt arbeid for barnehageansatte. Å kunne medvirke dreier seg om å bli sett, hørt og tatt på alvor. Det er mye mer enn oppdragelse til demokrati, barnehage pedagogikkens oppdrag er å gjøre dannelsesbegrepet meningsfylt og fruktbart. Bae (2012) tar til orde for et holistisk og fornuftsmessig blikk på barns medvirkning. Det er ikke kun



selvbestemmelse, men at barn har rett til å velge eller la være. Med andre ord betraktes danning og medvirkning som utfyllende prosesser, barnet kan erfare valgfrihet og tilhørighet. Barnehagens kjerneområde gir mulighet til å navigere i verden. Foros og Vetlesen (2015) fastslår at barnehagen burde være område for demokrati for framtiden. Alle i samfunnet skal utfordres og inkluderes.

### 3.2 Danningsprosesser blant småbarn

Småbarn i barnehagen møter hverdagen med egne erfaringer og sine ulike uttrykksformer. Barns uttrykk favner seg selv, deres følelser og tanker på varierte måter. Uttrykksformen kan være verbal eller kroppslig, bestemt og kraftig, svak og varsom. Barns møte med barnehagehverdagen går ut på det unike individet de er, fyller rommet med egne innspill og deres initiativ. Dette skjer i det barn simultant deltar i aktiviteter og innhold barnehageansatte har planlagt og tilrettelagt for. Dessuten tilegner barn seg signaler om egen verdi i samspillet med andre. At barnehageansatte klarer å møte og oppdage barns innspill og uttrykk, har fundamental verdi i deres selvutvikling og hvordan de opplever seg selv (Nissen, 2019).

Ifølge Broström og Hansen (2004) er barnets egne aktive virksomhet sentral gjennom lek og utforskning. I slike situasjoner tilegner barn seg egne erfaringer og opplever selvet i forbindelse med andre personer. Disse dannelsesprosessene forutsetter et subjekt-subjekt-forhold der alle i barnehagen er likeverdige individer (Nissen, 2019, s. 38). Voksenrollen i barnehagen betegnes å være fordelaktige modeller som viser engasjement og oppmerksomhet. Voksne skal i tillegg støtte og berike småbarns initiativ og nysgjerrighet på måter som bidrar til å danne og utvikle deres evner. Gjensidig vekselvirkning opprettes ved felles deltakelse i noe utenom selve relasjonen der kommunikasjon og samtale er fordelaktig for situasjonen (Østrem, 2012). Danning skal fattes som vekselvirkning og interaksjon mellom deltaker og samfunnet, subjektet og det tredje (Løvlie, 2011). Det tredje dreier seg om gjensidig oppmerksomhet opprettet ved å ta del i den andres interesse. Det omfatter at individet evner å ta den andres oppfatninger oppriktig. For å gjøre det, forlanger det at voksne skal være i stand til å vise sensitivitet for småbarns uttrykk. Dette gjelder for alt mellommenneskelig samspill og samtaler. Om barn skal kunne oppleve seg selv som subjekt, er det vesentlig å rette oppmerksomheten mot hva barn ser. Det kan i tillegg dreie seg om hva ansatte kan lære, avdekke og innse gjennom å se felles med barna (Østrem, 2012). Det kan fordre barnehageansatte til å klare å legge til side eget behov for kontroll. Å møte barn med

gjensidig aktelse kan gå ut på at den voksne viser interesse for deres tanker og fornemmelse. Ikke minst gis barnet rom til å reagere på egne måter.

Barnehageinnholdet som forstyrrer det vi allerede vet, kan føre til en motstandsform som øker vår forståelse. Møtet med ulikheter fører til at vi ser omgivelsene på ulik vis (Østrem, 2012, s. 142). Danning kan oppfattes på en måte som kobles til det å være en deltaker framfor å være på sidelinjen (Skjervheim, 1996, s. 224). Broström og Hansen (2004) understreker at kun når kunnskapen internaliseres kan den være frigjørende og vår forståelse blir mer omfattende. Det stilles krav til barns deltakelse i å forme innsikt og intensjon for å oppnå danning. Det kan foregå individuelt og virke i fellesskap med barnehageansatte og jevnaldrende. Barn kan ha behov for å opprettholde slik at de kan uttrykke seg og ansatte som kan utfordre og øke deres tenkning.

Broström (2011) understreker at dannelsesprosesser forlanger demokratisk møteplass der barnehagebarn kan utøve sitt demokrati. Barnas virksomme deltakelse står sentralt. I barnehageinstitusjonen kan barn holde på med betydningsfulle demokratiske erkjennelser i dialoger, samvirke og i lek. Barn erfarer både å bli hørt og å lytte til den andre, diskutere og forhandle om eksempelvis lekens tema, og finne felles løsninger. I disse prosessene kan barna erkjenne deres ulike interesser og meninger. Danning kan kobles til individens handlinger, å være i stand til å ta initiativ og utholde det flerfoldige (Arendt, 2005). I barnehagen møtes småbarn med sine forskjelligheter, og det oppstår mengde av mellommenneskelige dannelsesdialoger både med omverden og voksne. Da bringes oppmerksomheten mot barns vitale deltakelse i fellesskapet hvor det skapes rom for deres selvstendige stemme (Nissen, 2019).

Menneskelig subjektsskaping avhenger av initiativene som foretas for å bli anerkjent og møtt av den andre (Biesta, 2014). Barnehagebarns initiativ kan være i tråd med voksnes planer eller forventninger, men det også kan overraske eller gå imot ansattes hensikt (Pettersvold, 2018). Dannelse er knyttet til retten til å delta. Det er barnehageansattes ansvar å forstå hvordan barn kan skape mening gjennom aktiv deltakelse i henhold til barnets interesser. Barns unikheter, motstand og tvilende stemmer er betraktelige deler av demokratiet. For å kunne fremme småbarns danning forutsetter det å skape rom for deres motstand og protester gjennom å innordne seg (Østrem, 2012). Voksne i barnehagen kan oppleve å være ukomfortable i møte med barns motstand. Østrem (2012) anbefaler barnehageansatte å rette oppmerksomhet mot voksnes

ubehag når de blir møtt med motstanden og frustrasjonen over barns ulydighet. Menneskelig samhandling er essensielt for demokratiet og danning. Samhandlingen må gi barn handlingsrommet til å undre seg (Amundsen, 2013), slik at småbarn får mulighet til å fremme sine evner og ytringer (Doseith, 2013).

### 3.3 Småbarns motstandsyttringer i en barnehagehverdag

Forskningsmessig har motstand som angår (ut)danning vært godt dekket. Enhver måte å oppfatte motstand på tar stilling til at ensidige akademiske definisjoner bør unngås. Årsaken kan være at det er krevende å avdekke en generell teoretisk definisjon som passer best motstandsbegrepet (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 34-35). Ifølge barndomsforskeren Marek Tesar (2014, s. 364) går barn med på å følge regler og har forståelse for aktiviteten. Det er ikke et behov for å betrakte barnet som en forhindring i systemet. Det hevdes at individer lever i en tid hvor det er behov for motstand mer enn noensinne (Douzinas, 2013). Barns motstand går stadig ukjente veier, der praksis og forskning bidrar til å gi stadig ny innsikt i disse. Simultant er det fremdeles mye som fremstår som ukjent i forbindelse med barns motstand. Ifølge Øksnes og Samuelsson (2017) vil utberedt fagkunnskap og teoretisk ordforråd gjøre at vi bedre kan begripe og formulere motstand. Det kan være til fordel for barna. Motstand dreier seg om utstrekning i retning der individuell atferd strider mot fellesnormer. Essensielt for Abowitz (2000) er forestillingen om at utfordringer kan generere nye begripelser av aktører og maktforhold. Det går ut på å oppfordre den andre til refleksjon.

Den pedagogiske filosofen Gert Biesta (2015) undersøker pedagogers møte med motstand og skjelner mellom tre ulike responser. Første responsen dreier seg om *destruksjon av motstand*, hvor man prøver å overvelde barn som yter motstand. Den andre responsen er å trekke seg tilbake for det som *opponerer mot*, noe som kan føre til selvdestruksjon. Den siste responsen Biesta legger fram er koblet til den som *yter motstanden*, og gjør seg vant med å leve med det. Biesta hevder at når deltakere handler, vil det på et eller annet tidspunkt dreie seg om motstand. Det finnes ingen enkel løsning når motstanden forekommer. Biesta (2015) sin kjennskap til motstand går ut fra samtalen mellom den voksne og barnet (Biesta, 2015, s. 115-116). Det pedagogiske og dialogiske rom er av særlig vesentlighet.

### 3.4 Småbarn som meningsberettigede subjekter

Monica Seland understreker at begrepene uenighet eller ulydighet nevnes i barnehage- og barneskoleprogrammet De Utrolige Årene (DUÅ) (Seland, 2017). Det er forskningsbaserte manualer og består av metodiske bruksanvisninger og framgangsmåter i arbeidet med barn. Programmet kan anvendes av barnehageansatte, både av faglærte og ufaglærte. Metodene som introduseres, gir detaljerte instruksjoner og tips. Disse systematiske beskrivelser tar utgangspunkt i programmets omfattende teorigrunnlag (Seland, 2017, s. 92-93). Manualen blir anbefalt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet (Nordahl et al., 2006). Videre vil jeg se hvordan barnehageansatte møter barns motstand i en lærende organisasjon.

Småbarns atferd kan forstås på en måte som ikke er ønskelig eller innviklet. Årsaken kan være at det gis uttrykk for at involverte ikke er tilfreds med eller som ikke er overens. De kan være uenig med normer, rutiner eller aktiviteter. Barn som uttrykker eksempelvis sinne eller å være trist, kan oppfattes som en måte å synliggjøre en form for *uenighet* på. Det kan også være protest mot en situasjon som erfares urett, oppfattes som meningsløst eller som misforstås. Samtidig kan det tolkes som betegnelse på ulydighet mot barnehageansatte. Det kan dreie seg om barn som ikke tilpasser seg eller som ikke vil følge allmenne regler (Seland, 2017, s. 94-95).

Å oppfattes som uenige handler om å anerkjenne den andre som et kompetent subjekt til å uttale seg. Personen oppfører seg målrettet og krever å diskutere, være i dialog eller å kunne forhandle. Det man ønsker å oppnå er felles forståelse eller en form for enighet. Begrepet uenighet går ut på gjensidighet, at aktørene rett og slett er uenige. Dette er et subjekt-subjekt-perspektiv (Østrem, 2012). Likevel finnes det to måter når man skal påvirke den andre på og er nødvendig å orientere seg i. Det å kunne *overtale* og *overtydde* er fenomener som påvirker hverandre. Skillet mellom å overtale og overtydde betraktes fra den handlende sin oppfatning (Skjervheim, 1996). Fenomenet å overtale forutsetter et subjekt/objekt-forhold, der den andre er objektet. Objektet skal gjennom å kunne overtales, og ikke manipuleres slik som overtaler foretrekker. Men dette forholdet anses som et herre/knekt-forhold. Gjennom denne overtalelsesmåten kan en gjøres til herre og den andre blir knekten. Kunsten å overtydde den andre, vil gå ut fra et subjekt/subjekt-forhold. En mer dagsaktuell term kan være et jeg/du-forhold. Innenfor dette forholdet skal man ikke gå bak den andres frihet, og man skal ikke overtale den andre på enhver måte. Det skal ikke kun dreie seg om den andres skjønn, men skjønnet skal være reelt for begge. Det gjelder ikke et herre/knekt-

forhold, men faktisk dialog. Denne form for dialog er kun mulig gjennom å tilpasse seg forskjellen mellom sann skjønn og rene meninger (Skjervheim, 1996, s. 224-225).

En definering av begrepene lydige eller ulydige sikter til et asymmetrisk autoritetsforhold. Det vil si den ene involverte har makt (barnehageansatt) og den andre avmakt (barnet). Å posisjonere individer som ulydige er ikke grunnlaget for gjensidig anerkjennelse, og er heller ikke fortolkning av den andre som meningsfulle subjekter. Dermed forkastes den andres intensjoner som ikke gyldige. I denne situasjonen foretas det ikke noe diskusjon eller forhandling mellom involverte individer. Seland (2017) hevder at man oppnår ensidig tilpasning og det gis ingen rom for gjensidighet. Den som låser seg fast i den situasjonen må kunne endre seg. Målet ikke er ensidig tilpasning, hvor den andre må endre seg. Det er et ønske å unngå en subjekt-objekt-posisjonering (Seland, 2017, s. 95).

Det finnes ikke en entydig virkelighet som kan oppfattes likt for alle. Forståelse av en sosialt konstruert virkelighet dreier seg om at sosiale fenomener forklares, konstrueres og utfoldes. Det kan foregå gjennom sosial samhandling, og differerer utfra tid og sted (Berger & Luckman, 1966, s. 55-56). Et perspektiv på motstand fra et sosialt konstruert fenomen, gir rom for å forstå og møte motstand. Noe som kan gjøres på ulike måter som varierer i tid og er situasjonsbetinget. Perspektivet på barnehagen som en lærende organisasjon, fremmer barnehageansattes ståsted. I et organisasjonsforskningsperspektiv kan motstand ses fra perspektivet til Ford, Ford og McNamara (2002). De nevner motstand som *bakgrunnssamtale* i organisasjonen (Ford et al., 2002, s. 108). Den omtalte bakgrunnssamtalen kjennetegner samtaler som finner sted på mellommenneskelig nivå i organisasjonen. Samtalen dreier seg ikke kun om det verbale, men i tillegg tekst, symboler m.m. Den kontinuerlige samtalen danner ansattes felles virkelighet (Senge, 1990). Billedlig sett kan dette forstås i barnehage sammenheng som sammenligning med eksplisitte og uttalte normer og verdier felles for barnehagen. Hvorvidt et barn gir uttrykk på uenighet eller ulydighet kan defineres på forskjellige måter, av den samme handlingen. Barnehageansattes respons på uttrykket avhenger av barnehagens kontekstuelle samtale (Seland, 2017, s. 96). Barnehager som uttaler seg om småbarns motstand som *uenighet* vil være åpen for å samtale eller forhandle med barnet. Mens barnehager som slutter seg til betegnelsen *ulydighet* i tilsvarende situasjon, sanksjonerer barn. Slik vil barnet kunne tilpasse seg gjeldende normer.

Ifølge Kjell Åge Gotvassli (2014) vil læring i organisasjon, være koblet til ledelsens perspektiv på kunnskap og læring. Dermed deles organisasjoner i to ulike grupper. Den første gruppen angår de som har et sosiokulturelt syn på læring og kunnskap. Den andre dreier seg om et naturvitenskapelig grunnlag, et teknisk-rasjonell kunnskapsbasis. Videre hevder Gotvassli (2014) at organisasjoner i den første gruppen bygger arbeidet på vesentlig forskning. De vektlegger i tillegg læring som foregår gjennom samvirke og gjensidig refleksjon i personalgruppen i stor grad. Det tas hensyn til barnehageansattes emosjoner og erkjennelse, som videre evner å møte nye utfordringer i spontane situasjoner. Organisasjoner som praktiserer denne formen for læring, betegnes å være generativ og framheves av dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Innenfor dobbelkretslæring kan man justere og endre på fremgangsmåter. Det gis rom for å diskutere og vurdere på en kritisk måte organisasjonens forutsetning. Man kan slik gå i dybden på prosessene og skape en endring (Filstad, 2016, s. 45-46). Barnehageansatte skal vektlegge for toleranse og åpenhet i forbindelse med prøving og feiling. Under min observasjon i barnehage vil jeg se om ansatte kun stiller spørsmål og reflekterer over hva og hvordan ting gjøres. Eller om ansatte er like opptatt av *hvorfor* de velger å gjøre det akkurat på denne måten. Dette er de grunnleggende og mer verdibaserte spørsmålene (Seland, 2017, s. 98).

Som tidligere nevnt er ulydighet betegnelse på uønsket atferd, mens ordet lydighet derimot er positivt ladet for barnet. Barn som er lydige gjør at det blir et godt miljø på avdelingen i barnehagen. Webster-Strattons (2005) begrep om tenkepause oppfattes som den alvorligste form for negativ forsterkning i programmet. Den skal brukes i atferd som kan inntreffe på tross av barnehageansatte forsøk å motarbeide dette (Webster-Stratton, 2005, s. 143). I slike situasjoner benyttes metodene ignorering og tenkepause. Grunnen til at det er negativ forsterkning er fordi dette fratrukker oppmerksomhet barn lengter. Ignorering av småbarns handlinger og ytringer anvendes kun om positive metoder ikke har effekt. For at metoden skal funksjonere som atferds forbedrende tiltak, understreker Webster-Stratton (2005) at ansatte må ha allerede etablerte positive relasjoner. Monica Seland tar for seg en modifisert versjon av tenkepausen (Seland, 2020, s. 180). Den modifiserte versjonen legger vekt på komponentene opplysning, perspektivtaking og konsekvenser. Arbeid med tenkepause på denne måten, dreier seg om å flytte barn som starter konflikt ut av situasjonen. Der voksne forholder seg nøytralt til barnet, og uten ignorering eller isolering av barnet. Slik utsettes ikke barnet med utfordrende atferd (eksempel slår andre) for sosial isolasjon og offentlig påvirkning som tenkepause originalt preges av (Seland, 2020, s. 181).

Det er viktig å forebygge uønsket atferd hos barnet grunnet engstelse for å utvikle atferdsproblemer, som kan ende opp med å stå utenfor samfunnet ellers. Det dreier seg om organisasjoner som fremstiller bakgrunnsamtalen og kan være virkning for at motstand betraktes som bekymringsfull atferd. Perspektivet på at barn skal innordne seg regler og normer blir framtrepende for praksisen. Det stilles spørsmål ved andre innganger for å oppfatte motstand, enn uenighet og ulydighet på. Eventuelt om det finnes andre bakgrunnsamtaler.

Et annet perspektiv understreker at motstand kan være en ressurs (Ford & Ford, 2009, s. 1). Å forstå motstand som verdifull informasjon som kan være anvendelig, gir et annet syn på ulydighet eller uenighet. Ford og Ford (2009) er organisasjonsforskere og undersøkte endringsprosesser organisasjoner går gjennom. På tross av at forskningen ikke omhandler barn og barnehageansatte, kan det ha overføringsverdi til motstand generelt i organisasjoner. Det forstås i forhold til barns motstandsytringer i barnehagen (Seland, 2017, s. 103). Motstand kan oppfattes som en ytring eller signifikant handling og skal fortolkes og begripes innenfor en gitt sammenheng. Motstand har verdi uavhengig av hvem som yter den. Småbarns motstandsytringer og handlinger kan være noe vanskelig å fange opp. Årsaken til det er at småbarn for det meste er preget av ikke-språklig kommunikasjon og emosjonelle uttrykk.

Et perspektiv på motstand som ressurs baseres på et positivt helhetlig (holistisk) syn på mennesket. Motstandsytringer kommer ikke til uttrykk på grunn av manglende kunnskap, men at en vil det beste for organisasjonen (Ford & Ford, 2009). Jeg tolker det slik at det også har overføringsverdi til barnehage der barn er ansett som kompetente aktører som handler med intensjon. Det vil si det er en grunn til at barnet gjør det det gjør. Barns motstand kan være resultat av barnehageansattes manglende kunnskap i forhold til hvordan tiltak, rutiner og regler erfarer av barnet. Ifølge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er barnehagens mål å fremme barns læring, trivsel, utvikling, dannelse og demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aktiviteter barn erfarer som innfløkte, meningsløse eller langtekkelig og barnet ikke tør å si fra, vil ikke være i tråd med rammeplanen. Å anvende ordet uenighet for å oppfatte barns motstand og anse det som en ressurs, skaper mulighet for barns positive påvirkning i barnehagen. Motstand blir betraktet som verdifull informasjon fra individer som har god kjennskap til barnehagen. For at barn skal ha rett til medvirkning, må de anerkjennes både som likeverdige og meningsberettigede

subjekter. Dermed skal ikke deres motstand tolkes som ulydighet, men uenighet (Pettersvold, 2015, s. 13-14).

DUÅ gir forslag til ulike fremgangsmåter ansatte kan anvende i møte med barn. For eksempel å gi barn belønning når de handler i tråd med ønsket atferd og iverksettelse av tenkepause (Webster-Stratton, 2005, s. 180). Men anvendelse av disse metodene kan være problematisk for en barnehage styrt av profesjonelle barnehageansatte. Dette fordi det pedagogiske arbeidet i barnehagen dreier seg om omsorg og utdanning av unge barn som deres mandat (Seland, 2017). Anvendelse av ferdige forskningsbaserte manualer utfra sosiokulturelt kunnskapssyn kan skape begrensning i kompliserte situasjoner. En god praktiker evner å improvisere og praktisere situasjonsbetinget, faglig skjønn (Grimen & Molander, 2008). Dermed vil en reflektert praktiker utøve faglig skjønn og erfaringsbaserte kompetanse for å kunne reflektere i situasjonen. I tillegg vil de være i stand til å justere praksisen når de treffer på utfordringer som kan oppstå i her-og-nå-situasjoner (Schön, 1987). En reflektert praktiker evner å vurdere og balansere forskjellige interesser opp mot hverandre. Det kan være utfordrende å håndtere krevende situasjoner, der ansatte opplever barnet roper og slår i veggen under tenkepause (Webster-Stratton, 2005, s. 194). Selv om det ansatte gjør er forskningsbasert, er det ikke nødvendigvis god praksis.

Arbeidet i barnehagen kan gå over i en maktkamp og de involverte blir satt i en vanskelig situasjon. Da må den reflekterte ansatte verdsette andre måter å finne gode løsninger i møte med barnet. På denne måten kan man ivareta barns selvstendighet som aktører i samfunnet og ansattes faglige og etiske forpliktelser (Seland, 2017, s. 106). Ansatte skal være bestemte i slike situasjoner og ikke improvisere for å danne en fremragende situasjon for barnet.

I Norge har barnehagebarn lovfestet rett til medvirkning. Dette kan gjøres ved å lytte og forsøke å begripe småbarns motstandsytringer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aktiv lytting (lyttende pedagogikk) er dypsindig forankret i norsk barnehagekultur. Ifølge Ford og Ford (2009) er et sentralt perspektiv på motstand at det er nødvendig å lytte til hverandres uenighet. Gjennom lytting kan man oppnå forståelse for hvordan omstendigheter utvikler seg for den andre og være utslagsgivende for en vinn-vinn-tilnærming i møte med konflikter (Seland, 2017). Intensjonen er ikke å endre den profesjonelles mening, men heller ha innsikt i *hvorfor* den andre gjør det akkurat slik. Et annet perspektiv på motstand er å møte uenighet med informasjon og samtale. Det er av



særlig relevans å forstå hvorfor ansatte slutter seg til bestemte løsninger. Hvis man ikke har en felles oppfatning kan det oppleves som ufruktbart for de som ikke var med å sette forutsetningene.

### 3.5 Motstand i Lys Bakhtin og Foucault

Mange forskere i Norden og internasjonalt sikter til at motstand kan oppfattes som et begrepsmessig alternativ. Det er ved å fatte barns handlinger som avvik i utdanningsinstitusjoner de befinner seg i. James C. Walker (1986) hevder at ikke all slags handlinger betegnes som motstand så lenge det ikke er noe politisk eller moralsk formål. Å hevde opposisjonelle handlinger er motstandshandlinger krever at disse fremstår å ha forløsende effekt for den som utøver den. Definerings av motstandshandlinger innebærer at de resulterer i at barn i barnehagen frigjøres fra bestemte forventninger. Foucault-perspektivet går ut på frihet, motstand og makt er av betydning for forståelse av barns lek. Det er en del av spesifikke frihetspraksiser barn opplever i hverdagen (Øksnes, 2017, s. 145). Det er ikke en forestilling om å frigjøre seg. Innenfor motstandsforskning drøftes det spørsmål om hvilke konsekvenser opposisjonelle handlinger har. Joseph Tobin (2005) er blant de som forsker på motstandshandlinger. Tobin (2005) understreker at Bakhtin sin forestilling om det offisielle og uoffisielle karnevaliske livet er sentralt, ettersom det både beskriver og fremmer tenkningen gjennom barnehagehverdagens dynamikk. Motstand ansett som en foreløpig avbrytelse av makt framheves både av Bakhtin og Foucault. Selv når det ikke er synlig for ansatte, kan lekende motstand finne sted i barnehagen. Dette synet på motstand kan være en slags måte å ta avstand fra kontrollerte mekanismer og i alminnelighet former livet. Øksnes (2017) forstår motstand som et bidrag til å påvirke eget liv ved å frambringe alternativer som gir rom for det utenkte, uventede og usagte. Dette er et perspektiv som forstår motstandsbegrepet som noe mer enn barns ulydighet.

Nancy King (1982) ser eksplisitt på barns lek som en type motstand og understreker at det er et sentralt perspektiv i barns liv. Barns lek er et fenomen som alltid kan diskuteres, og ifølge King (1982) forstås barns lek som noe frivillig og morsomt. Leken skal ikke være voksenstyrt og er noe barn kan gjøre sammen med andre. En aktivitet tolkes som lek så lenge voksne ikke involveres. Motstandsformen King belyser kobler seg til at i barns lek glemmes realiteten (King, 1982, s. 321). Barn oppnår mer interessante, gledelige og ikke engstelige erfaringer. King mener lek ikke burde utvikles til en form for politisk aktivitet og la ting stå uforandret. Det kan gjøres gjennom å skape

rom for å kunne uttrykke seg uten å fremstå som en trussel mot den dominerende orden. Lek skal fremheves som noe naturlig i barns liv og ikke utfordre ansattes autoritet. Slik understreker King lekende handlinger som en slags tilpasning av eksisterende orden.

Hvorvidt motstand handler om barns måte å uttrykke seg bevisst kritisk, forberede seg på å bli autonome individer, eller som impulsive hverdagslige aktiviteter. Hensikten er å bidra til glede og moro i barnehagehverdagen. På tross av at barn deltar i aktiviteter som fører til motstandsyttringer uforenlige mot rådende kulturelle verdier i barnehagen. Det hevdes at barn gjør det i stor grad uten bevisst eller planlagt kritisk hensikt (Schultz, 2005, s. 8). I lek har barn knapt formål å legge ansatte bak seg. Det kan fremkomme det er motstand i lek barnehageansattes myndighetsutøvelse forstyrres og kompliseres av. Tradisjonelt har barns lek delvis forårsaket assosiasjon til frihet, blitt ansett som viktig å ta del i institusjonalisert barndom (Øksnes, 2017, s. 148). For King (1982) prøver barn å skape litt autonomi og frihet i en voksenstyrt institusjon.

En tanke om barns ambivalens og motstand i lek kan belyses gjennom Mikhail Bakhtin og Michel Foucault. Først vil det tas utgangspunkt i Foucaults mening om begrepene frihet, motstand og makt. Og dens bidrag til å skape forståelse for barns lek danner rom for frihet (Foucault, 1982, s. 780). Frihetsrommet som formes gir mulighet for andre måter å være autonome deltakere i dagens samfunn. Aktuelle lek- og aktivitetsformer kan forstås som en form for motstand (Øksnes, 2017).

Foucault (1926-1984) var en fransk filosof og så for seg at motstand hører til i samfunnet (Hoy, 2005). Foucault understreker når makt er tilgjengelig, finnes også motstand. Substansielt er motstand aldri i en ekstern posisjon i forhold til makten. Han understreker at makt har med praksiser, fremgangsmåter og gjennomføring av planer som sikter til å oppnå gitte mål. Makt og motmakt bør ses som to komplementære fenomener (Øksnes, 2017, s. 149-150). For at makten skal virke må motstand være tilstede. Årsaken til at makt i barnehage virker er fordi barn motstår disiplin. For Foucault er maktkamper en uferdig prosess. Det er alltid rom der ekskluderende stemmer kan bli hørt eller sett, som barnestemmer eller non-verbale uttrykk. Ifølge hans verk er den dialogiske delen av makten noe ensidig og avvises (Gardiner, 1996). Og understreker at motstand ikke bare er forankret i maktforhold, men også i frihet. Fenomenene frihet og makt er utfyllende.

Makt er imidlertid noe fruktbart om den skaper nye potensialer, men kan være forhindrende om det begrenser muligheter i barnas fundamentale liv (Gardiner, 1996). Det kan være innenfor mange dagligdagse aktiviteter, eksempelvis i barnas lekende liv i barnehagen. Individuer er ikke instinktmessig grunnlagt av makten på en hindrende måte, men har et potensielt opphav til spontanitet, uttrykksfullhet og frihet. Det vil si slik Øksnes (2017) tolker det, at barnehagen kan ikke betraktes som ensidig i utvikling av lydige kroppar. Det kan springe ut av lekende motstand og påvirker barns hverdag positivt, noe som danner frihetsrom. Innenfor Foucaults tenkning er selvbestemmelse og autonomi to sentrale begreper rundt motstand. Foucault var besatt av å gi rom for og møte barns autonome tilværelse. Ifølge lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) er leken en irrasjonell handling og er et fenomen som er vanskelig å fastslå. For Foucault kan frihet eller motstand være barns evne til å leke eller handle.

Å avbryte de alminnelige regler, normer og konvensjoner er en velkjent aktivitet blant barn. Det er noe man både kan se og høre i utbredte barnehagesituasjoner. For eksempel kan barn gjemme seg eller snike seg unna voksne når de skal kle på seg for å gå ut (Seland, 2009). Foucaults syn er at når nye former for subjektivitet, eller lek- og aktivitetsformer dannes, foregår dette utenom eksisterende konvensjoner, normer og regler (Øksnes, 2017, s. 153). Lekende motstand oppstår via disiplinering og kan sannsynlig medvirke til at barn erfarer spesifikke frihetsrom. I slike frihetsrom kan de leke i et bestemt tidsrom til tross for kontroll. For å undersøke nærmere motstand som frihetsskapende praksis utdypes det i Bakhtin (1895-1975) sitt perspektiv.

Bakhtins begrep om det karnevaliske er sentralt i forståelse av barns lek som uttrykksform for motstand. I tillegg framstiller Bakhtin et spenningsfelt som ligger mellom det offentlige og uoffentlige (karnevalet). Feltet beskriver forventning om barn som frambringer aktuelle og nervepirrende lekaktiviteter (Gardiner, 1992). Selv om begrepet var ment å anvendes innenfor litteratur, diskuteres det i Bakhtins tenkning om fokus på humane handlinger (Seland, 2017). Bakhtins ideer kan gi en slags forklaringsramme for å analysere spenningen mellom det enkelte barnet og samfunnet. Spesielt kan hans ideer åpne for nye og kanskje annerledes måter å oppfatte barns lek og lekende atferd (Sutton-Smith, 1997). Bakhtin skriver at karnevalet formes utfra lekens mønster som et vesentlig element i livet. Karnevalet får mennesker til å avdekke sannheter som er forholdsmessige, og beskriver en fri og åpen verden. Karnevalets beskrivelse baseres hovedsakelig

på forestilling om motstand, der karnevalet oppstår som lystig lek med ulikhet. Målet er å bearbeide en alternativ sosial orden for en periode.

Kulturen som forbindes til det *offisielle* livet betraktes som den overordnede. Den er monologisk og åpner ikke for andres stemmer. Karneval kan gjøre seg gjeldende for avholdt tid når individer tar seg tid til motsetning mot autoritetsfigurer. Det som var Bakhtins konsept om det karnevalesske livet innebar mulighet til å knytte seg både kritisk og kreativt. Det kan forbindes til offisielt liv som ledsager den opprettede orden. Øksnes (2017) oppfatter det på en måte som kan uttrykkes for barn i form av lekenhet eller ha karnevalesske form. Karnevalesske livet kan skape en kroppslig opplevelse for barn ved at det foreligger andre måter å leke på enn barnehageansatte synliggjør for. Karnevalesske leker griper alltid inn i offentlig liv. Stabilitet i barnehagehverdag er et sentralt fenomen i det karnevalesske livet. Fenomenet opprør betegner ikke karnevalet, formålet er ikke å umiddelbart oppheve alminnelige anerkjente retningslinjer, regler eller normer. Men viser at anerkjente retningslinjer er anstrengende og latterlig. Bakhtin hevder at karneval ikke undergraver eller erstatter offentlig autoritet, men er heller komplementære (Sidorkin, 1999, s. 2). Til tross for at aktiviteter er voksenstyrte (det offisielle) og står overordnet i barnehagehverdag, inntreffer trolig leken (det uoffisielle) iblant. Det kan foregå uten behov for kontroll fra barnehageansatte. Barn skal da kunne danne en morsom kultur med uoffisiell lek. Dette fordi barns motstandsyttringer kan oppleves som konkrete frihetsrom.

### 3.6 Lek i barnehagekontekst

Huizinga (1950) er blant forskere som erkjenner at barns lek vurderes ut fra tanken om instrumentell verdi. Instrumentell tenkning fremstilles stadig som en praktisk form for hverdagstenkning. Lek kan betraktes som en egnet prosedyre i forhold til oppnåelse av et gitt mål. Weisberg og medarbeidere (2015) setter fokus på veiledet lek, som de mener er en fullkommen måte der lek og læring suppleres. Det henvises til at fri lek har betydelige fordeler for alle aspekter av utvikling. Lek i barnehagen leder til dyktigere sosiale ferdigheter, selvregulering og kreativitet. For Weisberg og medarbeidere (2015) er den frie leken sannsynligvis ikke den mest fordelaktige måten å få pedagogisk eller utdanningsmessige nytte på. Fri lek fremstilles som initiert og kontrollert av barnet (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 61). Det kan tilsvarende ses i overensstemmelse med motstand. Med utgangspunkt i min observasjon, anses det i sammenheng om barns

motstandsyttringer kommer mest til uttrykk gjennom veiledet lek eller fri lek. Der veiledet lek beskrives som blanding av barnehageansattes initiering og barns styring.

Lek skal verdsettes ettersom det er en fundamental aktivitet slik at barn skal kunne lære eller utvikle seg (Smith, 2017). Smith (2017) kaller denne måten å leke på som *the play ethos*. For Smith er det mange svakheter ved tenkingen som understreker lekens nytte for barns læring og utvikling. Lek som er verdsatt av mange, kan bidra til pedagogiske og undervisningsmål. Verdi vi tillegger lek er koblet til særskilt oppfatning på verden og mennesket (Ariansen, 1992, s. 77). Rammeplanen (2017) beskriver nærmere hva forståelsen av lek bygger på. Lekens egenverdi burde anerkjennes og skal stå i sentrum i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Det er ikke redegjort for egenverdi, men når lek nevnes skal barnehageansatte fremme inkluderende miljø. Barn er med på å erfare glede i lek, og hvor leken gjøres mer innholdsrikt som er vilkårlig for barna. I rammeplanen står det også at «leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). I min observasjon vil jeg undersøke hvordan motstand kommer til uttrykk ut fra disse elementene.

Barns lek skal ikke ses på som et middel for å oppnå et bestemt mål. Den har ingen instrumentell verdi, men har en uproduktiv karakter. Det dannes et mønster som kan forstås i form av mål-middel-tenkning, hvor leken kjennetegnes som middelverdi (Sundsdal & Øksnes, 2017). Vanligvis kan dette gjøres ved at man tilsynelatende erkjenner at barn har rett til å leke, for i neste øyeblikk vektlegges trolig noe annet mer. Sett ut fra rammeplanen (2017) er ikke lekens egenverdi knyttet til en bestemt kvalitet eller egenskap. På en annen side vil økt verdivurdering av lek forbindes med dens fastsettelse av egenverdi (Bjørngen, 2019). I den norske rammeplanen for barnehagen er leken både kvalifisert som egenverdi og instrumentell verdi. Et fengslende spørsmål vil dreie seg om hvordan barnehageansatte innordner seg i praksis til lekbeskrivelsene i rammeplanen, forskningen og tradisjonen. Og om de erkjenner lekens egenverdi, samtidig hvor leken tilskrives som arena for læring og utvikling. Denne motstridende meningen kan man ikke enkelt ta stilling til i praksis. Barnehageansattes oppfatninger av barn, barndom og lek kan være vesentlig for hver enkelt av oss i møte med barn (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 65-66).

## 4 Metode

Jeg skal i denne masteroppgaven svare på problemstillingen min: «Hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsyttringer i dagligdagse aktiviteter?» For å få svar på problemstillingen min vil jeg benytte kvalitativ metode, med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til studieprosjektet mitt. I studieprosjektet valgte jeg å anvende ikke-deltakende observasjon som redskap og gjennom feltnotater registreres hendelser som legges fram i oppgaven. I metoddelen vil jeg å gå inn på hovedtrekk ved kvalitative forskningsmetode, samt ikke-deltakende observasjon, observasjonsmetode og det etiske aspektet.

### 4.1 Metodologisk tilnærming

Innenfor forskningsmetode finnes det beskrivelser på mange ulike måter å gå fram. Og disse er avhengige av hvilket faglig synspunkt og perspektiv man tar utgangspunkt i. Vitenskap består av mange former og er forskjellige i innhold og metoder. For å kunne innsamle data om bestemte fenomener, skal man bruke briller som kan se og beskrive et gitt objekt. Vitenskapelig metode er generelt karakterisert gjennom bruk av begrepene dataanalyse, datafortolkning og datainnsamling. Innenfor vitenskapsteori er man innlemmet av at forskeren skal forsøke å synliggjøre egne teoretiske eller metodiske og empiriske ståsteder. Det gjelder både for forskeren selv og personen som skal lese (Malterud, 2003). Forskeren skal demonstrere med anvendelse av oppfatninger og med hvilke briller verden beskrives og observeres på, altså hvordan denne mulige erfaringsbaserte beskrivelsen finner sted. Det er viktig å betrakte teori og empiri som helhetlige faktorer og er fundamentet knyttet til generalisering av kunnskap. Teori og empiri går hånd i hånd slik at forskningen skal iakttas som meningsfull og pålitelig.

Metodebegrepet kan presiseres på ulik vis, men den sikter mot tilsvarende forståelse. En definisjon på metode hevder at «metode er den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy som kan benyttes for å innsamle informasjon» (Halvorsen, 1989, s. 15). Metode skal ses i sammenheng med målet, som kan forstås om det særegne problemet metoden skal medvirke til å ordne. En valgt metode skal ta hensyn til helhetlige krav praksisen stiller til problemløsningen. Metodevalg bygger på flere forutsetninger og velegnet forskning reflekterer over antakelsene som skal synliggjøres (Gentikow, 2005). Hvordan kan forskning drives og beskrive anvendelse av en bestemt teori eller metode? Når man

er i gang med prosessen, drives den fram og anvendelse av metode skal følge tett oppskriften den inneholder. Bruken av metode undersøkes og prosessene forbedres underveis ut fra malen for metoden. Dataen som er samlet inn er bearbeidet og systematisert informasjon, og skal brukes i en analyse ved hjelp av metoden man velger å benytte (Grønmo, 2016).

#### 4.1.1 Kvalitative forskningsdesign

Ifølge forskningen som er utført, referer begrepet kvalitativ metode hovedsakelig til egenskapene til dataene som samles inn og analyseres (Hellevik, 2002). Når det gjelder å formidle data kan en forenklet differensiering av siteringer gjøres gjennom kvalitativ analyse. Gjennom kvalitativ teknikk får vi en forståelse for det mennesker gjør og oppnår slik en oversikt over erfaringer, deres opplevelser, motiver, holdninger, tanker og forventninger. Den kvalitative metoden er passende for å frembringe den ideografiske kunnskapen. Dette kan være i fokuseringen av enkelthendelser som har betydning i denne forskningsmetoden (Malterud, 2003). Thagaard (2013) understreker at kvalitative metoder kan være særlig velegnet «når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og personer i feltet (...)» (Thagaard, 2013, s. 12). Det er behov for tillit for å få tilgang på informasjon, og krever en bruker tid i etablering av kontakt med forsøkspersonene. Derfor hadde jeg bestemt meg for å bruke noen dager for å bli kjent med barnehagen. Der jeg gjorde noen uformelle observasjoner som en slags forundersøkelse (Vedeler, 2016). Jeg fikk reflektert mer over det jeg skulle se etter, og hvordan det kunne komme til uttrykk på en småbarnsavdeling. I forskning på marginaliserte eller vanskeligstilte enheter brukes ofte de kvalitative metoder.

Med kvalitativ forskning ønsker man å oppnå et fullstendig bilde av en spesifikk tilstand. Forskeren søker å grave dypere og er interessert i et vidt spekter av opplysninger om få enheter (Thagaard, 2013, s. 56). Denne problemløsningsmetoden kjennetegnes som en intensiv metode. Kvalitative undersøkelser drives i større grad på prinsippene for den *hermeneutisk sirkel*, hvor de individuelle dataelementer bidrar til å forstå helheten. Den økte helhetlige forståelsen av et fenomen hjelper til i tolkningen av visse dataelementer, de er *induktive* i tilnærmingen (Nielsen, 2014, s. 34). Forskerens egne erfaringer fra datainnsamlingen anses som et viktig rammeverk som del av tolkningsarbeidet eller i analyseringen av materialet. I kvalitative undersøkelser er det mulighet for fleksibilitet og metoden kan tilpasses ulike situasjoner for å gripe tak i det man finner interessant.

Innenfor kvalitative metoder er det mange forskjellige datainnsamlingsteknikker. En vanlig metode å innsamle er gjennom feltarbeid (i egne kulturer). I denne masteroppgaven er observasjon brukt som datainnsamlingsmetode. Innenfor observasjon finnes det dessuten mange underkategorier. Det vil bli utført en ikke-deltakende observasjon med et strukturert format (Kleven og Hjordemaal, 2018). I kvalitativ forskning er disse fasene sammenvevd. Ofte er forskeren gjennomgående pragmatisk og fleksibel, og materialet brukes systematisk på en hensiktsmessig måte for å avklare forskningsspørsmål (Grønmo, 2016). Forskerens fortolkninger av data er i framgrunnen, og på tross av at den kan kvantifiseres, hevdes det at den ikke bør. Dette for å ikke miste vesentlige overganger i analyseprosessen (Home og Solvang, 1996). Dermed kan kvalitativ praksis oppnås gjennom kritisk reflekterende læring. De gode virkninger er i stor grad avhengig av pålitelig kunnskap, målrettet vekselvirkning og tidsressurser. Forskeren som innsamler data skal ha omfattende evne til å behandle og analysere informasjonen.

Når man anvender kvalitative metode studeres livet innad og oppmerksomheten rettes utover hvordan menneskelige hverdagslige liv oppleves (Thagaard, 2013, s. 11-12). Jeg mener det er interessant og relevant å være i stand til å forstå det som foregår rundt oss. Innenfor denne metoden finner jeg ikke noen fasitsvar eller en form for absolutt sannhet. Min fortolkning og analyse av hendelsene i observasjonen blir betydningsfull i forhold til datamaterialet mitt. De tolkende teoretiske retningene fremstiller vesentlige fundament for kvalitative metoder. Hvordan det innsamlede materialet tolkes kan på en side kobles til forskers teoretiske underlag. På en annen side kan det gi idealet i datamaterialet basis for forståelse av det forskeren søker å utvikle i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 37). Et annet sentralt perspektiv i kvalitative studier er å ha et utvalgt tema eller fenomen man ønsker å studere (Creswell, 2015, s. 39). Dette har som følge å finne ut av hvordan deltakere uttaler seg om og formulerer tilfeller samt fremme egen begripelse av verden. I studieprosjektet mitt har jeg hatt som mål å undersøke betydningen av barns motstandsytringer i hverdagen, med begivenhet i framstilling gjennom de dagligdagse aktivitetene. Jeg ønsker å fremheve det er i de dagligdagse aktiviteter hvor barns kunstneriske uttrykk befinner seg. Ettersom studieprosjektet inkluderer småbarn som studieobjekt, har min posisjon som forsker eller observatør vært betydningsfull i ivaretagelse av barns uttrykk. Jeg erkjenner at til tross for min bevissthet rundt emnet, vil denne undersøkelsen ta utgangspunkt i mine tolkninger.



Det forskeren gjør er å gå ut til en bestemt setting for å studere eller undersøke et fenomen førstehånds. Man vil i tillegg se hvilke omgivelser deltakere er en del av, former eller har innflytelse på det som blir studert. Konteksten deltakerne oppholder seg i er en sentral faktor i kvalitativt forskningsdesign (Creswell, 2015, s. 39). Denne metoden gir forskeren mulighet til å granske menneskelige prosesser i virkelighetssetting (Postholm, 2010, s. 9). Jeg oppfatter det slik at jeg får gå inn i barns hverdag for å finne hva som fremtrer. Når jeg skal inn og undersøke et tema, har jeg allerede med meg noe. Blant annet forskjellige teorier jeg har benyttet meg av, og dette skal bidra til å veilede eller styre forskningen jeg gjennomfører (Postholm, 2010, s. 33).

#### 4.1.2 Tematisk analyse tilnærmingen

I masteroppgaven min vil jeg arbeide med analyse i lys av det Braun og Clarke (2006) har kalt *tematisk analyse*. «Tematisk analyse er ein metode for å identifisera, analysera og skildra mønster (tema) i datamaterialet» (Eggebø, 2020, s. 109). Innenfor denne tilnærmingen introduseres seks ulike steg. For det første skal den som samler inn data fordype seg i materialet. Det kan gjøres ved å sette seg inn i innsamlet data, feltnotater, og bestemte markeringer i teksten. For det andre er idemyldring sentralt for hvilke tema som er i fokus for datamaterialet. Man kan da trekke ut merkverdige mønstre og temaer ut fra det. For det tredje skal man kjenne de igjen i overordnede temaer og deretter sorteres inn i visse undertemaer og tekstutdrag basert på disse. For det fjerde skal forskeren ha et kritisk blikk i gjennomgang av temaer. Da skal man være sikker på om det imøtekommer med dataen og hvor det er mulig å omarbeide tema. For det femte dreier det seg om å finne en tittel som er passende for alle emner som undersøkes. Det skal være mulig å gripe kjernen og dermed gi leseren innblikk i hva det går ut på. Til sist skriver man det endelige produktet som skal publiseres (Eggebø, 2020). Det er denne prosessen studieprosjektet mitt går gjennom og presenteres i analysekapittelet.

For Braun og Clarke (2006, s. 78) er tematisk analyse en grunnleggende metode innenfor kvalitativ dataanalyse da den kan anvendes på tvers av forskjellige metodologiske tilnærminger. Metoden er kjent for å være fleksibel og kan anvendes både i empiriske (induktiv) og betrakteligere teoretiske plasserte (deduktiv) analyser. Tematisk analyse er fruktbar om man går ut fra konstruktivistisk så vel som realistisk tilnærming i analyseprosessen. Metoden er også brukbar om man tilnærmer analyser av erfaringer, meningsproduksjon, diskurser eller en kombinasjon (Braun og Clarke, 2006).

#### 4.1.3 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

På starten av skriveprosessen skulle jeg ta utgangspunkt i en bestemt tilnærming for prosjektet i forhold til min problemstilling. Jeg bestemte meg for et hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som er vesentlig for den retningen oppgaven går ut fra. Tematisk analyse brukes i hermeneutisk-fenomenologi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161), med bakgrunn i at jeg skal studere småbarns møte med motstand i ulike kontekster og tolke innsamlede datamaterialet i etterkant. Barn i småbarnsavdeling er trolig kroppslige og gjennom kroppen oppstår møte med verden og ut fra erfaringer med varierte tilfeller. Merleau-Ponty og hans fenomenologiske perspektiv er aktuell for denne masteroppgaven. Kroppsfenomenologi presenterer tanker om kroppen og tilværelsen i verden vi er del av (Öhman, 2012, s. 63-64).

#### 4.1.4 Hermeneutisk filosofi

Hermeneutisk tilnærming er læren om tolkning av tekster der målsettingen med hermeneutiske tolkningen er å skaffe seg valid og alminnelig oppfatning av tekstens mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Det hermeneutiske bygger på at mening kun skapes hvis den anses i sammenheng og er del av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 41). Det kan tenkes at konteksten en befinner seg i, er vesentlig for hvordan forskeren vurderer å fortolke datamaterialet. Det legges til at sammenhengen skal betraktes blant konteksten og hendelser observatøren tolker og leser innenfor.

Gjennom å anvende en hermeneutisk tilnærming i denne masteroppgaven får jeg framstilt sammenheng og forståelse for et bestemt fenomen. Jeg legger bevisst vekt på at jeg ikke låser meg fast til en sannhet. Fenomenene som studeres gir mulighet til å forklares ut fra flere faser (Thagaard, 2013). Hvis en leser et utdrag fra datamaterialet mitt gjentatte ganger, kan noe nytt oppdages når man går tilbake og studerer utdraget. Når jeg tolker utdraget, kan jeg finne nye meninger med forutsetning i det som leses. Geertz understreker at forsker burde målsette og vise *tykk* eller *tett* redegjørelse (Thagaard, 2013, s. 41). Denne form for beskrivelse av hendelser omfatter mer enn det som kun oppfattes med det blotte øyet i studiet. Det innebærer at forskere innbefatter i sin beskrivelse hva deltakere som studeres, har ment med handlinger, tolkninger som oppgis og forskerens egne tolkninger. Videre hevder Geertz (Thagaard, 2013) at ideer for tolkning gjerne hentes blant annet fra tidligere forskning og ikke fra selve innsamlede data. Altså bygger forståelsen på en form for forforståelse.

All kunnskap og teori jeg besitter før jeg setter i gang med studieprosjektet, bidrar til å nyansere fortolkningen i analyse av materialet. Det kan lede til et behov for å tømme meg noenlunde for forestillingene jeg hadde før igangsettelse av prosjektet. For Martin Heidegger er forståelse et fundamentalt systematisk arrangement ved menneskets eksistens og omfatter all forståelse rettet seg tilbake til forforståelse (Fangen, 2010, s. 47). Denne forforståelsen kan vi ikke fri oss fra fullstendig. Den hermeneutiske sirkelen omfatter omdreining mellom forståelse og forforståelse.

Før jeg går inn og gjennomfører studieprosjektet i barnehagen(e), er det vanlig å ha med en form for forståelse. Min forforståelse stammer fra alt jeg har lest, i studieløpet og min uformelle observasjon for å bli kjent med feltet og selve observasjonen. Gjennom denne masterutdanningen tilegnet jeg en god del forskning, teori og tok med min oppfatning av hvordan studieprosjektet skulle utvikles. Den hermeneutiske sirkel beløper seg til en indre del av prosessen som danner mening og forståelse (ontologisk betinget). Datamaterialet som konverteres til en form for skriftlig materiale kan betraktes som en type tekst. Vår forståelse av den omgjorte teksten dannes i prosessen, og fortolkningen ulike bestanddeler påvirker fullstendig forståelse av teksten. En mer inngående undersøkelse av de varierte delene vil på ny påvirke forskerens helhetlige begripelse av fenomenet (Postholm, 2010, s. 99-100). Forforståelsen jeg tar med som observatør inn i studieprosjektet mitt, forandres og tilpasses i takt med ny kunnskap jeg tilegner meg (Fangen, 2010, s. 47).

#### 4.1.5 Fenomenologisk filosofi

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon og understreker et subjekts erfaring og søker å forstå den dypere betydningen av opplevelsen til aktøren. Forskeren foretar betraktninger og refleksjoner over hvordan egen erfaring kan utgjøre grunnlaget for studieprosjektet. Innenfor denne tradisjonen er det vesentlig for forskere å være åpne for deltakernes erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Den tyske filosofen Edmund Husserl er kjent for å ha grunnlagt fenomenologien som filosofisk tradisjon. Fenomenologiens målsetting var på starten å sette i gang opplevelse og erkjennelse. Husserl og Heidegger har dessuten forstørret den til å omfatte enkeltmenneskers livsverden. Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet den trofaste representasjonen av fenomenet som studeres. Man går fra å beskrive individuelle fenomener til å finne deres universelle væremåte. Merleau-Ponty og Sartre ønsker at denne tradisjonen skulle vurdere kroppen og menneskelig

atferd i en historisk kontekst. For Merleau-Ponty handler denne metoden mer om beskrivelse, enn en forklaring og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-43).

I denne masteroppgaven er motstand som kan komme til uttrykk i de dagligdagse aktivitetene, fenomenet jeg skal studere. Hvor det ene fenomenet trolig vil påvirke det andre. I forbindelse med barnehage og hvordan de forskjellige fenomenene framtrer for småbarn, kan det antakelig være ting som erfares i løpet av dagen. Barna på avdelingen vil oppleve og møte fenomener på ulike vis og danne selvstendige erfaringer i forhold til fenomener de treffer på. Det er barnets erfaringer som plasseres i sentrum. Barn i småbarnsavdeling gjør seg mange erfaringer i hverdagen. Det kan eksempelvis være når barnehageansatte plasserer et barn i en bestemt stilling et sted og barnet kroppslig beveger seg. Dette kan forstås som levde erfaringer. Van Manen (1997) skriver at fokuset er på å *låne* andres erfaringer får å bedre forstå personens opplevelse av fenomenet (Van Manen, 1997, s. 62). Jeg vil forsøke å utvikle dypere forståelse av småbarn, og deres hverdagslige aktiviteter og i møte med fenomenene. Videre undersøker Van Manen hvorfor man trenger å innsamle data om andres erfaringer. Han hevder at det å innhente informasjonen fører til at vi også tilegner oss flere erfaringer (Van Manen, 1997, s. 62).

For Merleau-Ponty går fenomenologi ut på en verden som alltid eksisterer. Han mener det er umulig å oppfatte eksistensen av noe før vi først opplever oss selv i handlingen om å oppfatte det (Løkken, 2005, s. 35). Merleau-Ponty kalte denne kroppsfenomenologien som sanseoppfatningens fenomenologi. Alle våre opplevelser i verden bygger på kroppens persepsjon, det vil si det dreier seg om kroppens fullstendige oppmerksomhet på vår tilværelse. Persepsjonen går ut på mennesker som sansende og fortolkende vesens nærvær i verden (Løkken, 2005, s. 24).

#### 4.2 Observasjon som datainnsamlingsmetode

Før jeg satte i gang med min forskningsprosess gjorde jeg noen vurderinger angående hvordan jeg tenkte å gå fram for å innsamle materialet. I mitt forsøk på søken etter hvordan motstand kommer til uttrykk gjennom småbarns dagligdagse aktiviteter og ansattes møte med motstanden, sluttet jeg meg til observasjon. Observasjon er passende verktøy ettersom problemstillingen min er en variant av å se (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). Jeg kommer til å observere både barna og voksne i daglige aktiviteter, og de hendelsene som oppstår i løpet av en barnehagehverdag.

Observasjon anses som den mest avgjørende form i forskning og er redskapen som er mest anvendt i kombinasjon av andre innsamlingsmetoder (Postholm, 2010, s. 56). Betegnelsen observasjon stammer fra latin og betyr undersøkelse. Observasjon er et verktøy som mennesker og fagområder generelt anvender i daglig virksomhet (Løkken & Søbstad, 2014, s. 40). I barnehagen observeres både småbarn og barnehageansatte, og relasjonen til hverandre. Når man observerer benyttes persepsjon, og inntrykkene virker inn på opplevelsen. Observasjonen gjennomføres med bakgrunn i observatørens ståsted og dens forståelse av det som foregår. Det skjer gjennom subjektive og særpregede teorier har som følge at tidligere erfaringer kan virke inn på observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). På mange måter er persepsjon utgangspunkt for observasjon ettersom vi stoler på våre sanser i observasjon. Persepsjon kan gjengis til å persipere mer bredt enn det sansende. Gjennom persepsjonen kan inntrykk registreres, som i hjernen fortolkes og slik kan de knyttes til tidligere sanseintrykk der det forholdes til alminnelig tilegnet bakgrunnskunnskap. Sanseprosessen kan samlet med fortolkningsprosess benevne persepsjon, hvor det er betydningsfullt at sanseintrykkene våre tilegnes en form for struktur og mening (Postholm, 2010). Inntrykk som framkommer under observasjonen bidrar til feltarbeidet mitt. Hvordan jeg føler for deltakerne kan også ha innflytelse på observasjonene.

Ifølge Postholm (2010) er teori og forskning med på å utfylle observasjonen. Dessuten kan det være nyttig for forskeren i forbindelse med fokus under observasjon å gi økt forståelse av forskningsfeltet. Dette kan begripes slik at teori og forforståelse virker som en type middel hvor jeg kan fortsette på sporet jeg følger. Slik kan jeg finne det jeg ønsker å undersøke i prosjektet mitt. Postholm (2010) trekker også frem at når man gjennomfører et prosjekt, skal forskeren være åpen for endringer som kan oppstå. Endringene kan være motsetning til det som opprinnelig var tenkt i forveien, og kan trolig trekkes inni forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 57). Målet med observasjon er for Hatch å fatte omgivelser, kultur, eller de sosiale fenomenene som blir undersøkt fra deltakerens ståsted (Creswell, 2015, s. 251). I studieprosjektet mitt var det vesentlig for meg å skjønne hvordan småbarn uttrykker motstand i dagligdagse aktiviteter, men også hvordan ansatte reagerer. Jeg tenker at observasjon åpner mulighet for dette fenomenet.

#### 4.2.1 Ikke-deltakende observasjon

Under studieprosjektet mitt i barnehagen valgte jeg en tilbaketrukket posisjon i de foregående observasjonene. I observasjonsstudier som kun dreier seg om observasjon, angår et

forskningsdesign hvor observatøren ikke deltar selv. Det er disse studier som kalles ikke-deltakende observasjon (Skilbrei, 2019, s. 59). Jeg har tendens til å danne relasjoner med barn veldig naturlig med grunnlag i egen erfaring fra jobb i barneskole. Jeg tenkte det kanskje påvirker mine observasjoner ettersom barna vil være mer opptatt av å være med meg. Det kan føre til at barna ikke får gjort det de vanligvis gjør i en normal barnehagehverdag (Vedeler, 2016). Hvis dette er tilfellet får jeg ikke observert de naturlige prosessene som kan oppstå og småbarns væremåte. Jeg tenkte derfor en ikke-deltakende observasjon kan være mer aktuell (Thagaard, 2013, s. 79). På denne måten er hensikten at mitt nærvær påvirker i liten grad undersøkelsessituasjonen. Likevel er det vesentlig å være i stand til å få tilgang på feltet i etablering av god kontakt med barnehageansatte. Dessuten ville jeg utvikle forhold bygd på gjensidig tillit på avdelingsforstanden. Mitt kjennskap til miljøet og mitt nærvær har dermed en innflytelse på undersøkelsessituasjonen. Ifølge Nielsen (2014) kan jeg gjøre gode observasjoner ved å forstå min forskerrolle og ved å få kunnskap og innsikt om konteksten til observasjonene.

Raymond L. Gold (1958) skrev om ulike typologi for observatørroller og fordeles på en kontinuitet (Gold, 1958, s. 217). Det søkes etter innsikt for dens kontrollerende effekter observatøren har på feltstudien. For mitt studieprosjekt er det «observatør-som-deltaker»-rollen som er aktuell. I prosjektet skulle jeg være minimalt involvert i den settingen som undersøkes. Som observatør har man en viss tilknytning til miljøet, men er ikke en del av det naturlige observerte miljøet. Ettersom jeg skulle være til stede i rommet, kunne jeg likevel svare på barnas mange spørsmål. Det kan være spørsmål som dreier seg om hvem jeg er og hva jeg skal gjøre. Min rolle går ikke ut på å inkluderes som del av prosessene i observasjonssituasjonene. I deltakerrollen jeg pådrar meg, vil jeg forsøke å balansere rollen som en *outsider* og *insider* (Savin-Baden & Major, 2013, s. 340). Ettersom jeg forholder meg til ikke-deltakende, vil jeg observere dagligdagse aktiviteter fra en type utenfra-posisjon. Posisjonen gir bedre forutsetning i forhold til forståelse av relasjoner mellom deltakerne. Derimot vil forståelsen jeg kommer frem til, være fremhevet av mine tidligere erfaringer og inntrykket jeg har fra feltsituasjonene (Thagaard, 2013, s. 83). Hva som er i fokus og hvordan inntrykkene på feltet fortolkes, virker inn på min erfaring og perspektivet som bringes inn i feltet. Denne formen for forforståelse gir adgang til ulike former for innsikt.

Gunvor Løkken bruker betegnelsen om det hun kaller levd observasjon (Løkken, 2012, s. 9-10). Ut fra begrepet godtar hun observasjon som et *kurant* begrep som fører til erkjennelse og kunnskap.

Samtidig stiller hun spørsmål ved om det eksisterer en fast realitet i verden som lar seg formulere. Jeg kan beskrive det som oppstår under mine observasjoner og det som foregår erfares i stor grad levende. I forbindelse med de som deltar kan det oppleves som nærstående. Det er mer som kan skildres enn bare det som blir observert ved første blick. Løkken understreker at tilstand av det observatøren ser, kun er komponent av det som erkjennes gjennom observasjonen (2012, s. 11). Levde observasjon dreier seg om forskerens undersøkelse gjennom det som blir observert.

#### 4.2.2 Strukturert observasjon

Når man vurderer å benytte observasjon i forskning som verktøy, skal man ta stilling til anvendelse av strukturerte observasjoner eller fleksibilitet. I denne masteroppgaven tar jeg for meg strukturert eller systematisk observasjon. Systematisk observasjon handler om at det er spesifisert på forhånd hva det er som skal observeres. I tillegg skal det jeg observerer noteres ned (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Formålet med pre-spesifiserte klassifiseringer er at observatøren skal fokusere på å se hvilke typer atferd som identifiseres. Det er basert på egen formulert problemstilling og teoretiske perspektiver som er trukket fram som vesentlige. Detaljerte beskrivelser av gjeldende atferdstyper og anvendt registreringsmåte skal så god det lar seg gjøre sikre observasjonsresultater uavhengig av observatøren (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46).

Det tas utgangspunkt i problemstillingen min for observasjonen. Men ettersom den er litt vid, brytes den som nevnt opp til noen forskningsspørsmål. Hensikten med forskningsspørsmål er at de skal vise litt mer konkret hva jeg ser etter når jeg observerer motstanden. Eksempelvis kan det være de kroppslige fenomenene hos barna eller eksterne signaler. På denne måten vil det være en form for avgrensning hvor det er spesifisert hva jeg skal undersøke. Innenfor den strukturerte observasjonen er observatørens oppgave vanligvis begrenset til registrering av observerbar atferd (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne delen av prosessen skal man ikke analysere eller vurdere den observerte atferden. Observatøren utfører analyse etterpå.

#### 4.3 Populasjon og utvelgelse

En *populasjon* eller variabel kan være en typisk gruppe mennesker og kan framstilles eksempelvis gjennom utdanning, alder, kjønn og lignende (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 33). Det er alle mulige individer, observasjoner eller hendelser man ønsker å få kjennskap til. Det vektlegges «at populasjonen er den gruppen av personer som resultatene skal regnes gyldige for» (Kleven &

Hjardemaal, 2018, s. 135). For å kunne undersøke oppgavens problemstilling, må det samles inn data fra et bestemt utvalg. Gjennom problemstillingen skal jeg avgjøre hva som ses på som populasjon i studieprosjektet mitt. Populasjonen i prosjektet omfatter at problemstillingen tar utgangspunkt i en liten særgruppe. Denne særgruppen omfatter både småbarn og barnehageansatte på avdelingen. *Utvalget* er en undergruppe av den fastsatte populasjonen. Utvalg omfatter de som deltar i studieprosjektet man ønsker å foreta. Før man starter prosjektet skal det bestemmes hvordan deltakeren skal utvelges (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 16).

Når forskeren problematiserer hvem informasjonen innhentes fra, følges det en definisjon av utvalg undersøkelsen tar utgangspunkt i. I de kvalitative teknikker er det strategisk utvalg det baseres på (Grønmo, 2019). Det innebærer at valg av deltakere må ha egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i sammenheng med problemstillingen. Samtidig som utvalget eller deltakerne har noe med undersøkelsens teoretiske perspektiver å gjøre (Thagaard, 2013, s. 60). Når man benytter strategi for utvelging av deltakere styres dette av relevant teori, og det berører teoretisk utvelging. *Teoretisk utvalg* ble opprinnelig introdusert av Glaser og Strauss (1967). Formålet med denne formen for utvalg er at utvalgsprosedyren bidrar til utforskning av etablerte teorier eller utvikle nye perspektiver (Gobo, 2007, s. 416). Det teoretiske utvalget baseres på strategi som bidrar til at utvalget er hensiktsmessig både for det teoretiske og empiriske materialet. Slik gir utvalget grunnlag for å utvikle og undersøke teoretiske perspektiver (Mason, 2002, s. 124). Observatørens tolkninger av sosiale mønstre i datamaterialet gir grunnlag for konklusjon prosjektet leder fram til.

Kvalitative studier er basert på egen analytisk logikk. Utvalgsprinsippet som er gjeldende innenfor kvalitative studier er som nevnt at utvalget skal være egnet for å kunne undersøke problemstillingen. Kvalitative tilnærmingen karakteriseres gjennom intensive og dyperegående analyser. Analyser skal kunne gi muligheter for detaljert utforskning av sosiale prosesser (Mason, 2002, s. 134-136). Utvalgets utforming og størrelse vurderes ut fra de analytiske mål som interesserer for i studieprosjektet. En gitt retningslinje for formatet av kvalitative utvalg er at antallet deltakere ikke burde overskride det som er mulig å gjennomføre i betydelige analyser. Denne formen for analyse krever både tid og ressurser, og faktorene setter begrensinger på omfanget av utvalget (Thagaard, 2013, s. 64). I rekrutteringsprosessen kan størrelsen på utvalget vurderes i forbindelse med et *metningspunkt*. Hvis studien består av tilstrekkelig mye antall



enheter kan det tolkes at utvalget er unødvendig stort. Det vil ytterligere si utvalget kan være for stor til å gi entydig forståelse av fenomenet eller prosesser som ønskes undersøkt.

Metningspunktbegrepet er i seg selv noenlunde upresist. Likevel retter den oppmerksomheten mot at forskeren skal kunne utføre beslutninger om utvalgets størrelse i forskningsprosessen. Begrepet er tydelig på at vi skal vurdere hvordan analyse av utvalget bidrar til å utvikle forståelse av undersøkelsesenheter (Mason, 2002, s. 135). Formatet på utvalget kobles til antall kategorier forskeren velger å omfatte i utvalget. En eller få kategorier tilsier trolig et mindre utvalg. Strategisk utvalg bygger på systematiske vurderinger basert på hvilke enheter i et gitt univers. Utvalget kan vanligvis innbefatte relativt få enheter og trekkes fra et hav av ulike størrelser (Grønmo, 2019).

Jeg kontaktet barnehager før jeg startet med studieprosjektet mitt. Jeg spurte om jeg kunne komme og observere på en småbarnsavdeling. To barnehager bekreftet gjennomføring av observasjoner. Studieprosjektet mitt består av to atskilte utvalg. Utvalg 1 går ut fra min målgruppe i prosjektet som er småbarn mellom 1-3 år. Utvalget vil være tilfeldig fordelt. Det er ikke noen spesifikke barn jeg ønsker å observere, så lenge de er mellom 1-3 år. Utvalg 2 er barnehageansatte som arbeider på småbarnsavdeling er innenfor min målgruppe. Utvalget vil også være tilfeldig. Jeg vil observere alle ansatte som omgås med barna på avdelingen. Jeg valgte barnehageansatte ettersom jeg ikke ville gå glipp av å gripe tak i muligens mange motstandsuttrykk. Det kan komme til uttrykk i uforventede eller utfordrende situasjoner med andre voksne. Situasjonene kan oppstå når som helst på dagen og hvor som helst i barnehagen.

#### 4.4 Prosedyrer

I denne delen skal jeg beskrive hvor og hvordan jeg valgte å gå frem under datainnsamlingen. Utvikling av ny kunnskap om barns hverdagsliv i barnehagehverdag krever at institusjonen fortsetter å utvikle seg i retning av det som er beste for barn (Greve, 2021). For å skaffe kunnskap om barnehagebarn, gjennomføres observasjoner i barnehagen. Jeg gjorde mine observasjoner i ulike situasjoner og til forskjellige tider på dagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Motstand som kommer til uttrykk i lekesituasjoner ble særlig vektlagt og er vesentlig for studieprosjektet mitt. Leksituasjonene vil variere mellom innendørs lek, utendørslek, voksenstyrt lek og barns frie lek. Men observasjonene ble også gjennomført i andre type situasjoner. Noen garderobesituasjoner og spisestunder ble dessuten inkludert i mine observasjoner og feltnotater.

Disse observasjonene ble utført i to separate barnehager i totalt fem dager. Jeg utførte mine observasjoner i barnehage 1 to dager og barnehage 2 tre dager. Ettersom jeg ikke var godt kjent med feltet tidligere var det lurt at observasjonen ble gjennomført på formiddag og ettermiddag. Noen dager møtte jeg opp før lunsj, og noen dager kom jeg etter lunsj for observasjon. Dette var i tilfelle det ikke skjedde mye enten på formiddagen eller ettermiddagen, var det ulike tider på dagen jeg kunne observere og innsamle materiale. I tillegg til at jeg tenkte fenomenet kunne variere gjennom dagen.

Deltakerne fikk på forhånd informasjonsskriv og samtykkeskjema som de kunne se gjennom og få en ide om hva studieprosjektet mitt går ut på. I dagene jeg observerte i barnehagen, var barna i ulike rom til forskjellige tidspunkter på dagen. De var inne i fellesrommet, spiserommet, hvilerommet, garderoben og i uteområdet.

#### 4.5 Forskningsetiske retningslinjer

Målsettingen med forskningsetikk er å fremme en type forsvarlig forskning. Den skal bidra til å sikre god vitenskapelig praksis på feltet. Det finnes varierte etiske perspektiver forskeren skal ta hensyn til i løpet av forskningsprosessen. Ifølge den Nasjonale forskningsetiske komitéen (NESH) skal forskeren arbeide ut fra fundamental respekt for menneskeverdet (NESH, 2021).

Forskningsetiske retningslinjer er utformet for å hjelpe forskere til å reflektere over egne etiske overbevisninger og holdninger. I alle situasjoner hvor det forskes i en populasjon, må man være klar over avgjorte etiske retningslinjer som det skal opplyses om. I studieprosjektet mitt skulle jeg behandle personopplysninger og måtte derfor overholde noen særegne krav.

Forskningsdeltakernes autonomi, medbestemmelse og integritet skal ivaretas og respekteres (Thagaard, 2013). Før et forskningsprosjekt kan gjennomføres, skal forskningsobjektene godkjenne undersøkelsen. Det vil si at forskeren må først innhente et informert samtykke.

Forskningsobjektene gir sin godkjennelse slik at forskeren kan gå inn og gjennomføre prosjektet. Forskningsobjektene skal informeres om retten til å trekke seg fra undersøkelsene uten å oppgi grunn. Det informerte samtykket dreier seg om deltakerne får tilstrekkelig informasjon angående hva studiet går ut på og hva det benyttes til. Dersom forskningsprosjektet omfatter behandling av personopplysninger, faller dette inn under personopplysningsloven av 2001 (kunngjort 2018) (Popplyl, 2018). Det har som følge at prosjektet da er meldepliktig. Masterprosjektet mitt er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor jeg fikk godkjent for gjennomføring av prosjektet.

Jeg informerte forskningsobjektene og innhentet samtykke gjennom en skriftlig avtale. Det er en trygg måte å gjøre det på, ettersom jeg har et dokument. Det skal bevise at deltakeren vet at de blir undersøkt og har godkjent deltakelse. Når alt dette er ordnet og på plass, kan jeg sette i gang med arbeidet mitt (NESH, 2021).

I studieprosjektet mitt er deltakerne som er involvert både småbarn og barnehageansatte. Jeg sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema både til foreldre og barnehageansatte, for deltakelse. Jeg har i løpet av prosjektet vært oppmerksom på at det er foreldre som har samtykket for sine barn. Det er likevel viktig for meg at barnas stemme avgjør om de deltar eller ikke. Hvis noen av barna gir uttrykk for meg at det ikke er ønske om deltakelse, skal jeg ikke tvile om hvorfor. Barnehageansatte og barnas foreldre fikk nødvendig og tilstrekkelig informasjon om studieprosjektet og var klar over målsettingen med prosjektet. Barnas foresatte har i tillegg fått informasjon om hva prosjektet går ut på (vedlegg 2). Barnehageansatte fikk samtidig eget informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3). All forskningsmaterialet er behandlet fullstendig konfidensielt og alle deltakere i prosjektet er anonymisert. Det ble gjort i form av pseudonymer, der barna fikk utdelt fiktive navn og ingen sensitive opplysninger er lagret på min personlige datamaskin. Data ble oppbevart beskyttet og alt blir slettet ved prosjektets slutt i juni 2022. Anonymiseringen angår også for denne masteroppgavens tekst og innhold.

#### 4.6 Etiske aspektet ved å forske blant småbarn

De etiske sider ved forholdet til forskningsobjektene i observasjonen skal overholdes. Jeg valgte å anvende observasjon framfor å intervju barnehageansatte for å få fram barneperspektivet samt fremme voksnes perspektiv. Dette kommer tydelig fram i min problemstilling og forskningsspørsmål. Ignorering av barneperspektiv innenfor pedagogisk arbeid betraktes som en seriøs og fundamental feil (Løkken & Søbstad, 2014, s. 20). Begge perspektivene er viktige og jeg kunne ikke utelukke ansatte ettersom de er med barna i barnehagehverdagen. Hvordan mine refleksjoner og datamaterialet behandles blir vesentlig for denne oppgaven. I forskningssammenheng kan det tenkes at forskeren går ned i barnets høyde og evner å anse verden ut fra deres perspektiv. Ved å gjøre det kan jeg forsøke å gi en god analyse i datamaterialet mitt. Det har vært sentralt for meg å ikke trekke noen slutninger med bakgrunn i tynt grunnlag. Jeg hadde respekt for barna som deltakere og deres familie. Det lå til grunn for min yrkesetiske

erkjennelse og slik vektla jeg deltakernes integritet. Jeg har i tillegg hindret at prosjektet kom i noen form for miskreditt (validitet) (Løkken & Søbstad, 2014, s. 25).

Å forske blant småbarn kan gjøres ved at forskeren nærmer seg barns liv i barnehagesektoren og søke å oppfatte, framstille og reflektere over deres liv. Det bygger på fenomenet om at barn er meningsskapende subjekter med reelle og verdifulle erfaringer og meninger, verdt å lytte til (Eide et al., 2010, s. 4). Forskning blant småbarn forlanger særegen kompetanse, tilnæringsmåter som er grundig gjennomtenkt og etterfølges av tilfeller med tilbakeholdenhet for ivaretagelse av barn integritet. Det tas hensyn til barns mange uttrykksmåter og holdninger får virkninger i forbindelse med hvordan deres stemmer skal forholdes til. Når stemmer nevnes, er det ytterligere andre uttrykksformer enn kun det verbale (Eide et al., 2010, s. 5). Undersøkelse av hvordan voksne gir barn handlingsrom har en sentral plass samt hvordan dagligdagse aktiviteter styres av barna under prosjektet. Det har vært betydningsfullt for meg å fremme barns deltakelse og medvirkning ved å innta forskerposisjon hvor jeg som observatør er blant barna. Det gir meg mulighet til å foreta et barne- og voksenperspektiv ut fra min *forskerbrille*.

#### 4.7 Metodekritikk

Det ble brukt en kvalitativ tilnærming i denne masteravhandlingen. Metoden ble kombinert med fenomenologiske studier til forskningen. Denne tilnærmingen innebærer forsøk på å forstå hvordan småbarn utøver motstand. Og hvordan barnehageansatte ut fra sitt pedagogiske arbeid imøtekommer motstanden. Fenomenet eksisterer i menneskelig bevissthet, og det finnes ingen definitive sannheter (Frønes, 2019). Ved å anvende denne form for undersøkelse ønsket jeg å skaffe en forståelse for det fundamentale ved vår eksistens. «From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings» (Van Manen, 1997, s. 5). I kvalitative forskning foreligger det oppfatning av at jeg som observatør er en del av feltet som undersøkes. Derfor kan jeg påvirke personer jeg forsøker å hente informasjon fra.

En vurdering av observasjonsforskning kan komme til uttrykk i form av trusler eller feil som kan oppstå underveis i studieprosjektet. Feil eller trusler forbundet med *observasjonseffekt* og *observatørbias* kan forekomme (Vedeler, 2016). Observatøreffekten dreier seg om hvor mye og hvordan jeg som observatør kan påvirke deltakerne. Det kan ledsages av atferdsendring som kan

være årsaken til at data ikke blir representativ. Som observatør skal jeg verken undervurdere eller overvurdere min innflytelse på deltakerne og situasjonen som observeres. Observatørbias henviser til systematiske feil som kan oppstå overfor meg som observatør. Enhver observasjon vil nødvendigvis inneholde elementer av personlig bias ettersom enhver kan bli influert av sine erfaringer og holdninger. Det er av betydning å være åpen for synlige kilder til mine personlige feil. Jeg forsøker å få bort disse og redusere involverte feilkilder (Vedeler, 2016, s. 109-111).

Den kvalitative studie bygger på det epistemologiske synet om at kunnskap formes i møte mellom deltaker og observatør (Postholm & Jacobsen, 2018). Observasjon som verktøy er ikke tilstrekkelig å anvende alene. Hvis observasjon som metode likevel benyttes alene er det kun mitt blikk som fremmes vurdert opp mot det etiske aspektet i prosessen (Wolcott, 2008). I slikt tilfelle er det kun min tolkning og analyse som fanges opp. Fra konstruktivistisk ståsted er det ikke nok å innsamle empirisk datamateriale i kvalitativ forskning som ikke tar hensyn til deltakernes meninger. Ifølge Wolcott (2008) er det å se seg selv som komplett observatør ikke hvordan kvalitative forskere søker å presentere forskningen sin. Min subjektivitet og antakelser som observatør kommer frem i de kvalitative observasjoner. Det vil likevel være en mer komplementær metode å anvende for datainnsamling om jeg i tillegg benyttet intervju, for eksempel. Slik kan intersubjektiv forståelse og kunnskap bygges opp mellom deltakerne og meg som observatør. Metodene intervju og observasjon kan funksjonere som likeverdige og utfyllende datainnsamlingsstrategier hvor begge inngår som del av studien (Angrosino & Perez, 2000).

Kombinering av ulike data og metoder erkjennes som triangulering (Grønmo, 2016, s. 67).

Metodetriangulering er ideelt i forskning, men som student skal en være forsiktig med å anvende flere metoder av gangen i masteroppgave (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Masteroppgave er trolig et lite prosjekt, og triangulering er tid- og ressurskrevende. Å bruke én metode, et design og spesifikk ressurs er alminnelig innenfor rammen av masteroppgave. Mitt studieprosjekt kan likevel knyttes til annen forskning (presentert i kapittel 2 og 3), hvor det gis mulighet for å få en mer holistisk forståelse av kunnskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88).

## 5 Analyse og resultater

Feltnotatene jeg foretok underveis og som jeg jobbet videre med i etterkant av mine observasjoner utgjorde omlag 41 sider (Frønes, 2019, s. 87). Jeg transkriberte observasjonene kort tid etter gjennomføringen, ettersom jeg ville ha disse ferskt i minnet. Jeg opplevde transkriberingsprosessen noe utfordrende, fordi jeg ble oppmerksom på at mye går tapt i renskrivnings prosessen. Teksten jeg står igjen med utgjør analysen av foretatte observasjoner. Det å transkribere erfarte jeg som en prosess hvor jeg forsøkte og endret framgangsmåter før jeg landet på det viktigste. For Kvale og Brinkmann (2015) er det ikke entydig standardregel hvordan forskeren best kan transkribere, det dreier seg om valg forskeren foretar. I dette kapittelet vil jeg gjennomføre en deskriptiv analyse (Postholm, 2010). I den deskriptive analyse prøver jeg å beskrive hvordan virkeligheten er uten å angi en forklaring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Formålet med en deskriptiv studie er å beskrive distribusjonen av ulike forhold.

I studieprosjektet mitt er det barnas opplevelser av motstand i dagligdagse aktiviteter og hvordan voksne imøtekommer barns signaler, samspill og utfordringer som undersøkes. Mine forståelser og egen innsikt av småbarns aktiviteter inne og ute presenteres og analyseres i dette kapittelet. Ut fra empirien er det tre temaer som utkrystalliserte seg for hva som er viktig for småbarna (Braun & Clarke, 2006). Disse beskrivende kategoriene går ut på det *kroppslige* hos barnet, *verbale* uttrykk og *andre signaler*. Temaene belyses og viser barns inne- og utelek, kommunikasjon og samtaler, anvendelse av løse materialer annerledes og å protestere med kroppen. Noen av kategoriene som temaene er inndelt i overlapper. Jeg gjør leseren oppmerksom på at det kan være andre mulige inndelinger. Jeg valgte å sette de under kategoriene som er mest relevant og aktuell for konteksten. Kapittelet presenterer funn for hvert tema. Drøfting og diskusjon introduseres i neste kapittel.

I barnehage 1 møtte jeg en pedagogisk leder, en barnehagelærer og to vikarer utover de to dagene jeg observerte. Pedagogisk leder vil få navnet Milla og barnehagelæreren får navnet Amalie. Den ene vikaren vil få navnet Aysé og den andre Rakel. I barnehage 2 møtte jeg to pedagogiske ledere og to pedagogiske medarbeidere på småbarnsavdelingen. Den ene pedagogiske lederen får navnet Frida. Den andre pedagogiske lederen er Vårin. Den ene pedagogiske medarbeideren skal få navnet Helin. Andre pedagogiske medarbeideren vil bli kjent som Ellinor i denne oppgaven.

I barnehage 1 var det tre barn som var tilstede første observasjonsdag. Andre dag var det fem barn som møtte opp. De andre barna på avdelingen hadde ikke foreldre samtykket for deltakelse og noen var syke. Det var en gutt og fire jenter på småbarnsavdelingen jeg kunne observere i. Gutten er 3 år og vil få navnet Ludvig. To av jentene er 3 år og en jente er 1 år og 3 måneder gammel. Jentene som er 3 år gamle skal få navnet Rosie og Vida. Jenta som er 1 år og 3 måneder skal få navnet Thilde. Det var en jente som var syk dagen før, men kom til observasjonsdag 2. Hun er også 1 år og 3 måneder og skal få navnet Marielle. Denne presentasjonen omfatter avslutning på hvilestund, lek utendørs, innendørslek på hovedrommet, fellesrommet, garderobe- og spisesituasjon.

I barnehage 2 var det seks barn som var tilstede alle observasjonsdager. De andre barna på avdelingen hadde heller ikke foreldrene samtykket for deltakelse. Noen foreldre hadde glemt å skrive under samtykkeskrivet, mens andre ønsket ikke barna deres skulle delta. Det var fire jenter og to gutter på avdelingen. Den ene gutten er 3 år og den andre er 1,5 år gammel. Gutt 3 år skal få navnet Sebastian og gutt 1,5 år får navnet Julian. Tre av jentene er 2,5 år og vil få navnet Bella, Seline og Athelia. Den ene jenta var 1,5 år og vil få navnet Neslihan. Presentasjonen omfatter utendørslek, fri lek innendørs, voksenstyrt lek, garderobe- og spisestund.

Tabell 5-1 Totalt oversikt over materialet

FELTNOTATER		
<b>RÅMATERIALE OBSERVASJON BARNEHAGE 1</b>	2 dager	4 barnehageansatte
<b>RÅMATERIALE OBSERVASJON BARNEHAGE 2</b>	3 dager	4 barnehageansatte

### 5.1 Det kroppslige ved barnet

Innenfor det første temaet presenterer jeg voksenstyrt- og fri lek både innendørs og utendørs. I lek er barns kropp i full bevegelse (Bjørngen, 2019). Kroppssubjektets bevegelse flettes sammen med bevegelsens budskap. Budskapet trekkes da inn i verden ved at det iakttas og forstås av andre (Løkken, 2012, s. 146). I observasjonen drives barn fram og det synliggjøres at verden åpner barnets kropp for to ulike ting. På den ene siden er det kroppen som ser og på en annen er det kroppen som blir sett (Løkken, 2012, s. 148). Barns lek skal ikke kun forstås ut fra barnets opplevelsesverden og erfaring, men også fra dens bindende kultur. Merleau-Ponty understreker at mennesker lever gjennom sine kropp og at våre opplevelser i verden destillerer via de erfaringer

som gjøres i her-og-nå situasjoner. Lekteoretikeren Frederik Buytendijk anser lek ut fra fenomenologisk forståelse (Öhman, 2012). Lek er den spesielle atferden som finner sted hos barn. «Barn er sin kropp, erfarer med kroppen og beveger seg hele tiden» (Öhman, 2012, s. 63-64). Dermed inneholder studieprosjektet mitt slike fenomener som blir undersøkt. Leken kan dessuten anses å være uten bestemt retning.

### 5.1.1 Småbarns frie lek

I den første situasjonen jeg observerte i barnehage 1 drev barna og lekte fritt. Ludvig og Vida lå på madrassen, mens de kniste litt og gjemte seg under dynen da de så meg komme. Ludvig og Vida leker sammen da hvilestunden er over. De ble uenige om en leke og Ludvig følger etter Vida. De leker begge med en barnevogn og har en handlekurv i hånda. Sammen løp de rundt i rommet og lagde støy. Det var noen andre småbarn som hvilte i rommet ved siden. Milla snakket med Ludvig og han forsto fra første beskjed at det ikke er lov å skrike inne. Milla hadde litt strengt tonefall og var bestemt. Milla sa: «inne skal det brukes innestemme.» Deretter fikk Ludvig beskjed om å gå til lekerommet og lekte fritt der. Milla forhandlet med Ludvig ettersom han bidro i samtale om hva og hvordan han vil leke. Vida vandrer litt rundt i rommet og det kan se ut som hun kjedet seg. Vida bestemmer seg for å *gjemme* seg litt hvor jeg ikke kunne se henne. Dette synes hun var morsomt ettersom hun begynte å fnise da jeg så på henne tilbake.

Fri lek ble dessuten avdekket i mine observasjoner av barnehage 2. På småbarnsavdelingen i barnehagen er det lekeplass innendørs. Der lekte barna og jeg betraktet at Frida hadde dialoger med barna samtidig. Hun snakket med barna om å dele på lekene og eventuelt leke sammen. Neslihan leker på lekeplassen og idet hun har øyekontakt med meg, forsøker hun å leke borte-tittei med meg. I leken brukte hun veldig mye lydkombinasjoner i språket. Men disse lydkombinasjonene erkjennes ikke som tydelige ord ettersom barns språk i denne alderen betegnes som babling. Jeg er oppmerksom på at Sebastian leker også og sier: «dette er vanskelig.» Ellinor svarer: «ja, men det går bra, dette vil du klare når du blir stor.» Mens Neslihan leker med bankebrett, observerer jeg det er litt vanskelig for henne å bruke hammeren. Først viser Vårin hvordan Neslihan kan leke med bankebrettet, deretter prøver hun selv. Etter at Neslihan leker en kort stund med bankebrettet, begynner hun å bruke hammeren på gulvet.



Litt senere går barna og voksne til et lite lekerom og leker med plastelina. Det lå utstyr som de kunne bruke for å lage former. Athelia bruker kjevle på fanget, mens hun venter tålmodig på at Ellinor lager formen hun skal ha på plastelinaen. Deretter fortsetter Athelia selv og sier: «jeg klarte det.» Ellinor svarer: «ja!» med et synlig smil i munnvikene. Mens Athelia får hjelp igjen, avbryter Sebastian og viser at han trenger hjelp. Ellinor sier at han må vente på sin tur ettersom hun hjelper Athelia først. Barna fortsetter å lage sine mønstre og former med plastelina. Etter det kommer Sebastian og ødelegger Bella sin form. Bella blir lei seg og Vårin så med en gang det som foregikk. Vårin ser på Sebastian mens hun sier: «Bella sa nei. Da må du gi deg.» Da Vårin snudde seg, gjorde Sebastian det igjen. Vårin sier ifra enda en gang, men denne gangen med litt strengere tonefall og han gir seg. Noen barn er ferdig med å leke med plastelina. Seline og Sebastian leker sammen, plutselig roper Seline «au!» Ellinor ser nøyaktig hva som skjedde og sier til Seline «Sebastian gjorde ikke noe au.» Jeg forstår det slik at Seline kan være litt sensitiv og sier au ofte. Deretter deltar Ellinor på barnas lek og alle koser seg sammen. I det rommet barna lekte med plastelina, begynte de å vandre litt rundt og gjorde andre ting. Julian tar fram en slags legoboks og setter den på hodet, mens Seline gjemmer seg i en annen boks. Og Bella gjemmer seg bak døra.

### 5.1.2 Den voksenstyrte leken

På ettermiddag arrangerte voksne i barnehage 1 for den første voksenstyrte aktiviteten for dagen. Da alle gikk til lekerommet så barna at de skal ha hinderløype. Amalie tar Rosie i hånda og gir henne instruksjon på hvordan hinderløypen skal gjennomføres. Rosie blir litt med på starten, men trekker seg tilbake. Amalie spør «vil du fortsette?» og Rosie svarer: «jeg vil ikke.» Amalie ser at hun ikke er interessert og lar henne gå. Deretter spør Amalie «Vida, har du lyst til å prøve hinderløypen?» Vida svarer også «nei.» Vida og Rosie går og leker butikk. Ludvig prøver seg på hinderløypen med Amalie. Deretter går alle barna og leker i butikken. Amalie viser og forteller barna hvordan de kan leke i butikken. Sammen leker barna i butikken, samtidig litt selvstendig. Vida og Ludvig krangler om hvem som hadde en butikkvare først. Dette ser Amalie med en gang og ordner det rolig. Barna lytter etter og fortsetter leken. Rosie går tilbake til hinderløypen og leker alene. Jeg avslutter min observasjon for dagen når de starter spisingen.

I mine observasjoner av barnehage 2, brukes ikke voksenstyrt lek flittig. Jeg fikk likevel fanget opp barnehage 2 sin gjennomføring av voksenstyrt lek. Etter en god stund med fri lek, roper Vårin at

de skal ha samling. Vårin sier at barna skal ta med seg pute til samlingsstund. Julian tøyser og er ikke med i samlingen. Frida forsøker å ta han med, men han ville ikke. Frida bestemmer seg for å sette Julian på fanget hennes. Når sangen er ferdig, har voksne dialoger med barna. Etter det fortsetter de å synge. Jeg observerer at noen barn synger med, mens andre bare lytter. Frida sier til barna at de også skal være med på sangen. Da sangen er ferdig skulle de leke bjørnen sover. Barna og voksne legger seg og sover, og jeg observerer det er tre barn som ikke deltar.

Etter samlingsstund gikk alle til det lille rommet hvor Frida hadde arrangert for maling. Et barn gir inntrykk for at han vil fortsette med sang i samlingsstund. Vårin sa det var greit på tross av at andre barn protesterer og begynner å bli urolige. Etter sangen går hun ut og Frida kommer tilbake. Frida forklarer hvordan de skal male og Neslihan begynner å rope. Før Frida fortsetter spør hun «hva er det Neslihan?» Neslihan svarer ikke, men Frida så at det gikk bra. Frida begynner å male med Bella, mens de andre barna ser på. Da det var Sebastian sin tur, kom Julian bort og prøvde å dra gaffelen de malte med. Da sa Frida «nei, Julian nå er det Sebastian sin tur». Julian roper, men flytter seg slik at Sebastian får malt. Nå har de fleste ihvertfall malt en gang og begynte å finne på andre ting. Julian setter en kasse på hodet. Barna som er ferdig med å male kunne gå tilbake til fellesrommet. Da det var Neslihan sin tur til å male, sto Julian og tråkket på arket. Neslihan ble veldig sint og beveget rastløst på armene. Frida sier «det går bra.» Neslihan forstår det ikke er krise og roer seg ned. Deretter avsluttes malingen og barna leker over alt, sammen og selvstendig.

## 5.2 Verbale uttrykk

Gjennom dialog utveksler både voksne og barna erfaringer og kunnskap. Slik oppfattes hvilke erfaringer og kunnskaper barn allerede besitter, eventuelt om det er behov for å bygge videre på noe (Egset & Neraas, 2019). I småbarns undringssituasjoner har voksne ansvar å lytte til det barnet forteller og være åpen for å ta imot deres tanker og resonneringer (Amundsen, 2013, s. 184). De yngste barna har behov for å få sine følelser og fenomener omtalt. Det kan dreie seg om at barnehageansatte anerkjenner barns følelser i opplevelsen. Mens for 2-3 åringer er den verbalspråklige dialogen vesentlig for å kunne utforske og forstå fenomener som blir observert. Barn kan for eksempel selv sette ord på sine opplevelser. Barna var i ulike aldre og det innebar at de befinner seg i ulike faser innenfor språkutviklingen og har ulike erfaringer i en gitt situasjon. Sandvik (2000) uttaler seg om barns verbale «nei» i barnehage og hevder at det er barns måte å

uttrykke deres uenighet på. Slike situasjoner kan for eksempel gå ut på at barnet nekter å gjøre det voksne gir beskjed om.

### 5.2.1 Barnehageansatte og barns verbale «NEI!»

Det var mange situasjoner jeg observerte hvor både voksne og barna sa nei. Disse situasjonene ble plassert i de andre temaene, men jeg tar for meg to situasjoner som særlig skilte seg ut. Den ene situasjonen var da Aysé kom inn og tok med barna til fellesrommet. Ludvig lekte litt aggressivt og ropte «au» flere ganger (da han skadet seg i leken på tull). Aysé sa ifra at han skal leke mer forsiktig og til slutt gir han seg. Ludvig sier «min» om en leke og da svarte Aysé «nei, den tilhører barnehagen.» Ludvig gikk til et spisebord som er i rommet etter å ha vandret litt rundt. Aysé går bort til han og sier «nei» enda en gang. Hun forklarer at Ludvig ikke får være der og klargjør at bordet skulle brukes kun i spisestund. Ludvig velger å ikke flytte seg selv etter gjentatt beskjed. Situasjonen tar slutt ved at Aysé velger å flytte han bort fra spisebordet.

En annen situasjonen var da Vida prøvde å gjøre noe, svarte Aysé «nei» og pekte hvor hun fikk lov å være. Det gjorde at hun måtte finne et annet sted å oppholde seg og finne noe annet å gjøre. Etterpå ser Ludvig og Vida ut av vinduet og snakker sammen om hva de ser. Aysé deltar i samtalen og spør «hva ser du Vida?» Vida svarer: «jeg ser grønne skyer» og Aysé svarer: «det kan ikke stemme.» Deretter spør hun Vida om å se igjen. Samtalen avsluttes med at Vida blir enig med Aysé at skyene er blå.

### 5.2.2 Samtaler i småbarnsavdeling

Under min observasjon av barnehage 1 i fellesrommet la jeg merke til at Aysé ga Thilde veldig mye oppmerksomhet. Vida legger også merke til det og spør Aysé «hvorfor er du så mye med Thilde?» Aysé svarer: «Thilde er liten og trenger mer hjelp.» Jeg observerte at hun var mindre tilgjengelig for Vida og Ludvig. Vida og Thilde er på madrassen og Aysé ber Vida vær mer forsiktig for å ikke hoppe på Thilde. Deretter prøver Thilde å gå i skapet, Aysé går bort med en gang for å stoppe henne. Hun blokkerer skapdøren slik at Thilde ikke får åpnet den. Thilde går unna når hun ikke får opp døren. Det ser også ut som hun kjeder seg ettersom hun ikke gjør noe særlig. Jeg observerer Rosie som leker alene og tøyser. Aysé spurte «har du lyst å leke med de andre barna?» og da svarte Rosie «nei.» Rosie sier at hun helst vil leke alene. Thilde går til skapet enda en gang og

forsøker å åpne det. Først sier Aysé navnet hennes som forsøk for å få oppmerksomhet bort fra skapet. Thilde begynte å le og flyttet seg ikke kanskje fordi hun oppfattet det som lek.

I min observasjon av påkledningssituasjon i garderoben, klarte 3-åringene stort sett å kle på seg uten hjelp. Her var jeg oppmerksom på samtalene foretatt mellom voksne og barna. Thilde og Marielle fikk hjelp av Amalie og Rakel. Mens Ludvig vandrer litt rundt i garderoben. Amalie følger nøye med og får med seg hva Ludvig gjør. Mens Amalie så på han sa hun «hvis du trenger hjelp så må du bare si fra.» Ludvig svarer kort «ja!» Han får litt hjelp og fortetter å kle på seg selv, mens han prater med de andre barna i garderoben. Rakel hjelper fortsatt Marielle med å kle på seg og hun lager gråtelyder. Vida bruker god tid på å få på seg sko. Hun ser seg rundt i rommet uten å be om hjelp. Rakel ser det og spør «trenger du hjelp?» Vida nikker og får hjelp.

Under min observasjon av det som foregikk under spisebordet så jeg Vida som satt med brødsdiven i hånda. Hun la pålegg på brødsdiven og spiste den. Rakel ser henne og sier: «du må smøre det på først.» Vida ser opp fra sin tallerken og på Rakel. Vida virker misfornøyd eller uenig i det Rakel sa. Jeg oppfattet det slik at hun ikke ville gni pålegget utover i brødsdiven og heller spise den slik den var.

I barnehage 2 observerte jeg noen samtaler mellom barna. Jeg iakttok en situasjon hvor Athelia tok Bella sin dukke. Helin kom og sa til Athelia «nå må du gi den tilbake.» Bella står foran Athelia og strekker ut hånda og sier «kan jeg vær så snill få den?» Likevel gir ikke Athelia dukken tilbake og Helin tok dukken fra henne og ga den tilbake til Bella.

Mens jeg observerte, ble jeg oppmerksom på barna som lekte sammen og det var særlig en situasjon som eskalerte fortløpende. I denne situasjonen ble Sebastian særlig rastløs, hvor han slår og dytter. Helin kommer og tar han bort fra situasjonen og sier strengt «sånn kan du ikke gjøre.» Deretter går Helin bort. Vårin kommer og sier «det er ikke greit å dytte andre.» Etter det sitter Sebastian på fanget og gråter. Vårin venter litt og spør kort tid etter om det gikk bra. Hun får ikke svar, men fortsetter å trøste. Deretter setter hun Sebastian fra seg på gulvet. Jeg betraktet det slik at Sebastian trengte litt tid for seg selv, deretter reiste han seg og var i bevegelse.

Bella og Seline er gode venner samtidig er det mye som skjer mellom dem. I en situasjon hvor de lekte sammen og fant manglende bilder som har dyrekropper. Bella gikk rundt i rommet og ville finne andre delen av kroppen til dyret. Bella ser det er Seline som har den og forsøker å dra den fra henne. Ellinor kommer bort og forteller Bella det ikke er greit å oppføre seg slik. Bella forsøker enda en gang, men denne gangen spør hun Seline om hun kunne få delen tilbake. Samtidig som hun ikke venter på svar og drar den fra Seline. Ellinor sa ifra enda en gang «spør pent, deretter vent på svar.» Det endte med at Seline frivillig ga fra seg delen til Bella.

### 5.3 Andre signaler

For de yngste barna som tilegner seg verbalspråket, skal voksne være særlig oppmerksomme på deres ikke-verbale språklige uttrykk. De yngste barna kan uttrykke seg gjennom kroppsspråket, som å peke eller gester kan være forsøk på kommunikasjon (Høigård, 2013, s. 51). For å bemerke og forstå de yngste sine signaler, krever det voksnes nærvær og tilstedeværelse. Det at voksne er nær dreier seg om å ha evne til å lytte og samspille med barnet (Amundsen, 2013, s. 102). Når voksne setter ord på det barn holder på med, gjør det at barna hører navn på tingene samtidig som de oppleves (Høigård, 2013, s. 43-44). Barns ytringer kommer ikke til uttrykk kun gjennom ord. Kroppssignal og situasjonen man befinner seg i, kan avgjøre hvordan ytringer tolkes. For de yngste barna kan det være at de uttrykker følelser gjennom språklige uttrykk. Det kan være i form av et ord for eksempel, og det er lite dialog (Høigård, 2013, s. 57). Mens for Rossholt (2010) kan også småbarns gråt indikere en form for motstand.

#### 5.3.1 Bruk av kroppen i protest

I en situasjon hvor Thilde var på trampolinen forsøkte Aysé å hjelpe henne å balansere, men Thilde dyttet vekk hånden hennes. En annen observasjon utført rundt spisebordet, så jeg Ludvig satt ved vinduet og vendte hodet for å ta en titt ut. Rakel sa at han må spise opp maten sin. Hodet og kropp vendes tilbake mot spisebordet og han fortsetter å spise. Da Rakel snudde seg mot de andre barna for å se om det var behov for å hjelpe, vender Ludvig hodet igjen. Etter gjentatt beskjed forsto Ludvig det er noe han ikke skulle gjøre i spising. Jeg observerte at Ludvig ble distraheret av det vaktmesteren hold på med ute. Rakel avbryter denne distraksjonen og sier at han skal spise.

I spisestund barnehage 2 fikk barna utdelt maten sin og begynte å spise. På tross av at Julian har maten foran seg, strekker han ut armen og utløser gråtelyder. Ellinor spør: «hva vil du Julian? Er

det vann du skal ha?» Julian svarer ikke og gråtelyder fortsetter, mens han beveger seg i stolen. Deretter søler han vann på bordet. Frida tar glasset og Julian slikker vannet fra bordet. Denne gangen prøvde Frida å gi han mat, men Julian lente seg bakover. Julian tok tilbake skje fra Frida og forsøkte å spise eller tøyse med maten. Jeg observer Julians rastløse bevegelser i stolen samtidig som han skriker. Fra andre siden av spisebordet sa et barn «innestemme Julian!» Det er synlig at Julian er irritert. Da Vårin skulle tørke han på hendene, vendte han seg bort og gråtelyder fortsatte. Her var det veldig tydelig at Julian protesterte. Neslihan var selv ferdig med å spise og ble distraheret av det som foregikk rundt henne. Neslihan dyttet bort Helin sin hånd da hun skulle tørke munnen hennes.

### 5.3.2 Småbarns gråt

I noen situasjoner ble barns gråt observert. I barnehage 1 satt Marielle alene på madrassen og lagde det som kunne høres ut som gråtelyder. Marielle beveget seg mot Amalie og viste tegn på at hun ville sitte på fanget gjennom å strekke ut armen mot henne. Amalie løfter henne og setter Marielle på fanget sitt. Etterhvert blir Amalie opptatt med noe og setter fra seg Marielle. Hun begynner å utløse gråtelyder igjen. Amalie trøster fra avstand, hvor det ikke var nødvendig å overreagere.

I utelek, da jeg observerte i barnehage 1 ble jeg særlig oppmerksom på Marielle. Hun ble sint og begynte å gråte fordi hun ville bli båret. Jeg observerte at Amalie ville hun skal være selvstendig og mer i bevegelse. Marielle legger seg på bakken gråtende. Amalie holdt litt avstand og Marielle fortsatte å gråte. Amalie går bort til henne kort tid etter og spør: «Marielle har du lyst til å leke nå?» Marielle fortsatte å gråte og da gikk Amalie unna. Kort tid etter kom Amalie tilbake enda en gang og spurte om hun var klar til å leke denne gangen. Marielle ga seg ikke og gråten fortsatte. Jeg observerer at Amalie forsøker enda en gang med Marielle. Hun holder gråtende Marielle i hånden og går med henne. Marielle blir satt i en barnevogn ute og hun holdt seg rolig i vognen. Marielle bryter ut av gråten og Aysé gikk bort til henne. Marielle peker på ting, mens hun prøver å uttrykke seg. Hun gråter igjen og strekker ut armen som signaliserer for at hun vil bli båret. Aysé sier et tydelig «nei, jeg skal ikke bære deg.» Da barna skulle inn, begynner Thilde å gråte. Aysé bar Thilde og i den andre hånden holder hun Marielle. Marielle drar hånda hennes og legger seg ned på bakken hvor hun begynte å gråte. Aysé prøver så godt hun kan å få med begge inn. Amalie kommer og prøver å hjelpe med Marielle. I garderoben gråter både Marielle og Thilde. Marielle

blir litt stille og deretter gråte igjen, mens Aysé hjelper Thilde med avledning. Marielle fortsetter gråten inne i rommet. Deretter sitter hun i ro på fanget til Aysé.

I barnehage 2 står Seline oppe i lekeplassen og ville skli ned. Sebastian sto nede og mister sin balanse i det Seline krasjet inn på han. Det førte til at Sebastian dunket hodet på siden av sklia. Sebastian begynte å gråte og Frida gikk bort med en gang for å trøste. Gråten fortsatte mens Frida spør om han vil være med å skifte bleie. Sebastian rister på hodet og signaliserer at han ikke vil. Deretter reiser han seg fra fanget og gråten fortsetter, men roligere helt til han ga seg.

## 6 Drøftelse og diskusjon

Jeg skal i dette kapitlet drøfte mine empiriske funn med utgangspunkt i oppgavens teoretiske grunnlag i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmål. Det er viktig å bemerke seg at koblingen mellom teori og funn ikke presenterer noe fasitsvar, men bygger på min tolkning og framstilling. Hensikten er ikke å trekke endelige slutninger på småbarns motstand og barnehageansattes møte med denne motstanden. Det som presenteres i studieprosjektet og generelt i oppgaven er aktuelt i den setting hvor jeg har undersøkt mine funn. Disse funnene drøftes opp mot relevant teori for å besvare min problemstilling: «Hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsyttringer?» Oppgaven avgrenset til å fange opp motstand som kan oppstå i dagligdagse aktiviteter i observasjonsbarnehagene. Temaene som ble presentert i analysekapitlet utgjør overskrifter i de ulike kategoriene som drøftes. For at drøftelseskapitlet skal bli mest mulig oversiktlig, blir dette framstilt etter temaene.

### 6.1 Småbarns motstandsuttrykk

Ut fra den kontekst jeg presenterte i denne oppgaven utredet jeg eksempler på hvordan motstand kan komme til uttrykk blant småbarn. Gjennom analyseringen av disse fant jeg at småbarn i studieprosjektet mitt hadde et repertoar av uttrykksmåter i utøvelse av motstand. Småbarns motstandsstemmer som vises er ulike, og er i stand til å romme forskjellige munterhet, villighetsgrad for protest og perspektiver. I mine observasjoner kom motstand til uttrykk i mange varierte nyanser.

Observasjoner i studieprosjektet mitt tyder på at det i liten grad er en klar skillelinje mellom implisitte og eksplisitte motstandsformer. Dette belyses både av Bjerke (2002) og Nilsen (2000) i deres undersøkelser av 3-6 åringers motstand. Småbarns motstand ble i studieprosjektet mitt framstilt som kompleks og sammenfattende. Å plassere motstand i fastsatte kategorier er noe utfordrende ettersom forskjellige signaler på motstand dukket opp hyppig og kunne ofte overlappe med hverandre. Småbarn uttrykte sine motstandsstemmer gjennom mange kommunikasjonsmåter som kunne ofte flyte i hverandre. Noen uttrykk på motstand trer i liten grad fram individuelt, men da disse ble kombinert ga de meg nok innsamlet data. For å skaffe en helhetlig forståelsesramme, ble materialet vurdert og slik kunne fremme perspektiver på motstand. Jeg har funnet ut at motstandssignaler av ulike slag fremtrer gjentatte ganger i form av



korte eller lange øyeblikk under mine observasjoner. På en måte kan det oppfattes slik at det er en vesentlig måte småbarn har for å *beholde sitt*. Dette er noe Bjerke (2002) beskrev i sin studie av barn i storbarnsavdeling hvor barn gjør dette gjennom språklige vendinger og i samtaler med barnehageansatte.

Under mine observasjoner var det noen barn som ikke uttrykte eksplisitt motstand, men som viste det gjennom sine korte handlinger (Nilsen, 2000). Det kunne inneholde verbale uttalelser, men det var ikke alltid tilfellet. Disse uttrykkene kunne tre frem gjennom småbarns varierte handlingsvalg, eller i forbindelse med hvordan de samspiller med barnehageansatte. Gjensidighet for slike handlingsvalg var signalisering av opposisjon til å avbryte eller differere fra tilsynelatende *gjeldende* sosial orden eller fastsatte rutiner. Slike situasjoner kunne betegne at barna er i assosiasjon med seg selv og med egen erfaringsverden. På en annen side er ikke alle barn villige til å meddele, eksempelvis gjennom eksplisitt konfrontasjon med andre barnehageansatte. I stedet *pakkes* motstand inn i andre, mer innviklede implisitte former for uttrykk. Dette støttes av Nilsen (2000) i sin undersøkelse av barn i storbarnsavdeling. I studieprosjektet mitt kommer det fram at dette kan betraktes som alternative måter småbarn kan forsøke å yte motstand i deres møter med barnehageansatte.

### 6.1.1 Mine kategoriseringer av tema

Jeg vil dermed tematisk og med bakgrunn i mine kategoriseringer presentere noen motstandsformer som trådte frem. Med referanse til Caygill (2013) og Hoy (2005) gjør jeg leseren oppmerksom på at mine observasjoner av motstand ikke gir en entydig tolkning på motstand. Mine innsamlede data skal ses i forbindelse med angitt kontekst og mine klassifiseringer. Disse baserte seg på hva jeg evnet å fange opp og var i stand til å sanse i studieprosjektet mitt (Løkken, 2012). Småbarns motstand kom slik til uttrykk:

**De verbale motstandsytringene.** I mine observasjoner av motstand, fortolket jeg betegnelse «nei» eller «jeg vil ikke» som tydelige indikasjoner på motstand. Likevel var det også noen småbarn som sa nei gladlynte. I denne oppgaven anvendes Johansson (2003) og Sandvik (2000) sitt forskningsmateriale om barns verbale *nei*. Barns ansiktsuttrykk, deres blick og forskjellige nei-uttrykk kunne av og til forbindes med uoffisiell munterhet (Bakhtin, 1991). Under min observasjon hørte jeg nei mange ganger. Både barna og barnehageansatte uttrykte seg gjennom nei-svaret.

Motstand kan forstås som uttrykk for at barnet på en eller annen måte ytrer et ønske om å gjøre ting på sin måte.

Småbarn kan vise en form for entusiasme når de utfordrer voksnes regler eller rutiner, hvor voksne ofte har kontroll. En slik motstandsyttring fra barn kan enten være en form for intensjonell eller spontant uttrykk (Øksnes & Samuelsson, 2017). På den ene siden kan barns nei være en måte å nekte å følge den voksnes beskjed (Sandvik, 2000). På en annen side kan voksnes verbale nei være tegn på at barnet ikke får lov til noe. Et eksempel på det kan være da Aysé sa til Thilde at hun ikke fikk lov til å gå i skapet. Denne formen for innvending kan se ut til å manifestere seg som uenighet eller rommer perspektiver som avviker fra de voksnes. Jeg observerte barn som valgte å samspille aktivt med barnehageansatte i gjensidige vekselvirkninger. Likevel kunne det til en viss grad være upresist hva som lå til grunn ettersom det ikke oppgis ytterligere grunn til motstanden. Småbarns stemmer som kom til uttrykk var varierende i form av lyse eller mørke toner. Ut fra mine observasjoner kom dette til syne da for eksempel voksne i utendørslek spurte 2-3 åringer om de kunne delta i deres lek. Det inntraff en form for lek hvor barna uttalte et nei-svar gladlynt (Sandvik, 2000). Denne situasjonen tolker jeg slik at voksne ikke trengte å forstyrre leken da barna lekte fint. Jeg observerte at voksne var tett på og spurte ofte om de kunne være med. Kanskje trenger ikke voksne å spørre for mange ganger om deltakelse? Jeg forstår det slik at barns munterhet funksjonerer utmerket selvstendig og med andre barn eller i noen tilfeller med voksne. En annen, mulig forklaring kan være barna svarte høyt, men på en latterlig måte *nei*. Dette kan åpne for kommunikasjon og samtaler i barnehagen.

Ifølge Egset og Neraas (2019) kan barnehageansatte og småbarn, gjennom dialoger de omgås med, skaffe seg erfaringer og kunnskaper. Påfølgende kan voksne betrakte nødvendighet for å bygge videre på kunnskapen barnet innehar. Dette kobler jeg til samtalene jeg observerte mellom barnehageansatte og barna som deltok i dem. For å trekke fram et eksempel fra min observasjon, tolker jeg dette i lys av situasjonen med Seline og Bella. Sammen skulle de finne manglende del av dyrekroppen. Bella og Seline er kjent for å være gode venner på avdelingen. Gjennom samtalen med Ellinor skulle Bella erfare at hennes oppførsel ikke var i tråd med barnehagens rammebetingelser. Jeg observerte at Bella skulle både spørre pent for å få delen, men også vente på at Seline skulle selv gi den på egen hånd. På den ene siden fortolker jeg det slik at barnehageansatte anerkjenner et handlingsakkompagnerende språkbruk. Og på den andre siden

åpner det også opp for å anerkjenne småbarns turtaking. Turtaking åpner opp for at dialogen er i flyt mellom to jevnaldrende, som med Bella og Seline i dette tilfellet. Öhman (2013, s. 58) understreker at leken ikke blir munter om noen skal ha tingene for seg selv. Leken blir heller ikke festlig om barnet ikke selv tar egne initiativer. Ifølge Birgitta Knutsdotter Olofsson tilegner barn seg grunnmønstre for all lek i de første leveårene (Öhman, 2013, s. 57).

**Andre motstandssignaler.** Når det gjelder andre signaler var det slik at barns gråt forekom hyppigere blant 1-2 åringer. Derimot skiller 2,5-3 åringers gråt seg i motsetning til de non-verbales uttrykksmåte. Å anvende kroppen i protest kunne forekomme generelt på en småbarnsavdeling uavhengig av deres alder. Under min observasjon ble det særlig lagt merke til at barna på 1 år og 3-6 måneder var i stor grad avhengige av voksnes nærkontakt og tilstedeværelse. Jeg fortolket det slik at barn mellom 2,5-3 år er mer selvstendige og hadde i liten grad behov for den samme kontakten. På en side kunne småbarns gråt i studieprosjektet mitt tyde på en kommunikasjonsform for motstand. Synet på motstand kunne se ut til å romme en viss type alvor og anvendelse av støtte, forståelse og tilstedeværelse. Det kunne komme til uttrykk gjennom forskjellige temperamenter, hastighetsgrader eller toneleier (Rossholt, 2010). Dette ser jeg i lys av en situasjon jeg observerte i barnehage 1. Jeg observerte Marielle som gråt ettersom hun ikke ble båret ute og endte med å sitte i barnevognen. Denne situasjonen tolket jeg slik at Amalie er godt kjent med Marielle og har lært seg å følge med på hva *slags* gråt hun utløser. Dermed var barnehageansatte fast bestemt på å ikke gi etter slik at hun venner seg til å bli mer selvstendig. Dette kan være med på å danne og utvikle henne som et autonomt individ. Under min observasjon av Marielle oppfattet jeg henne som bestemt og er vant til å bli båret, og anses som temperamentsfull. Jeg forstår det slik at Marielle forsøker å si noe gjennom hennes kroppssignaler. Amalie svarer på det gjennom å være tydelig på at hun ikke blir båret.

Ut fra mine observasjoner fant jeg at 2-3 åringer slutter seg til andre former for kroppssignaler i sin opposisjon. Barn som dytter vekk hånda til den voksne, snur kroppen sin eller beveger på ansiktet sitt. Det kan i tillegg være at barn beveger seg fra den posisjonen de ble satt i av den voksne. Jeg tar utgangspunkt i den spesifikke situasjonen med Ludvig. Jeg observerte at Ludvig er det barnet som yter mest motstand på avdelingen. Ludvig vendte hode i spisestunden for å se ut i vinduet til tross for at han fikk en annen beskjed. Likevel gjorde han det i det skjulte da Rakel ikke så. Jeg tolker det slik at Ludvig ikke fikk gjøre det da Rakel så han, men observerte at han kunne

titte da Rakel så bort. Dette kan komme til uttrykk som skjult motstand (Nilsen, 2000). Dette kan fremstilles som Ludvig sin evne til pågangsmot gjennom hans uenighet med Rakel sitt perspektiv (Bjerke, 2002).

I mine observasjoner diskuterer jeg situasjonen da Sebastian dunket hodet og begynte å gråte. Jeg tolket denne situasjonen slik at voksne trøster litt uten å overdrive med å trøste. Jeg forstår det slik at Frida grep tak i situasjonen til en viss grad slik at Sebastian fikk erkjent sine følelser. På denne måten skulle ikke hans følelser børstes vekk samtidig bekrefte at det han følte var greit og gyldig. Da Sebastian var ferdig med å tenke og fikk reflektert over hvorfor han gråt (eks han sier: jeg gråt fordi jeg falt og slo meg, det gjorde vondt). Slik kunne Frida gå tilbake til situasjonen og trøste og se om det gikk bra – og barnets behov blir møtt. På denne måten manipuleres ikke Sebastian sine følelser i en bestemt retning. For Skjervheim (1996) dreier kunsten å overtale andre om et subjekt/subjekt-forhold. Småbarns motstandsyttringer kan uttrykkes på flere forskjellige måter, men barnehageansatte bør vurdere hvorfor motstanden inntreffer (Seland, 2017). Spesielt er det vesentlig at den voksne dweler over hva som kunne gjøres annerledes. Dermed er det ikke nødvendigvis hvilke rettelser og forandringer barnet burde ta seg til. Gjennom samtalen Sebastian og Frida deltok i tilpasses forskjellen mellom Fridas gode faglige skjønn (krever intuisjon og innlevelse) og kun meninger (Filstad, 2016). Barnehagens fellesskap møter barnets behov aktivt gjennom å anvende sin rett til å medvirke og uttrykke seg (Utdanningsdirektoratet, 2017). Medvirkningsretten kan her dreie seg om at Sebastian ble sett og hørt i situasjonen (Hellesnes, 1992a). Det kan knyttes til barns vesentlige deltakelse i samfunnet, og skape rom for småbarns uavhengige frie stemme (Nissen, 2019).

**Småbarns lek, humoristisk og anti-offisiell motstand.** I barnehagen kan småbarns motstand erfares som en utfordring for barnehageansatte. Dette er med utgangspunkt i at barns motstand mange ganger er uttrykk som skaper rammer for de voksne (Øksnes & Samuelsson, 2017). På en side kan dette kobles opp mot hvem som skaper motstanden. Her skal jeg diskutere om det er selvet barnet, eller barnehageansatte som tilpasser seg. Dette for at barn kan yte motstand som bygger på de krav og forventninger barnet stilles overfor. På en annen side skal barnehageansatte reflektere hva småbarn yter motstand over. Eventuelt hvilke justeringer voksne har mulighet til å foreta for å imøtekomme barnets behov. Dette perspektivet vil jeg se i lys av småbarns lekenhet, humor og anti-offisielle motstand (Bakhtin, 1991). Under mine observasjoner avdekket jeg

småbarns forskjellige kroppslige bevegelser ledsaget av muntre ansikter og lekne blikk. Ut fra min tolkning kan dette tyde på motstand i leken utført av barnet (Bae, 2012). Barns evne til å vise motstandskraft forekom gjennom å risikere å utfordre pedagogiske ledere, barnehagelærere eller pedagogiske medarbeidere. Barna kunne muligens åpne for voksnes deltakelse i lekne og humoristiske interaksjoner hvor det dannes rom for alternative virkeligheter og gjensidig samhandling. Her tilpasses barns motgang på positivt vis. De motstandsdyktige var de barna som ble styrket av vanskelige situasjoner og slike tilfeller inntraff under mine observasjoner. Voksnes reaksjoner på situasjonene forekom i lekne samtaler og forhandlinger i fri lek og den voksenstyrte leken under mine observasjoner.

Jeg ønsker å se dette temaet i overensstemmelse med hinderløype situasjonen i barnehage 1. I denne barnehagen observerte jeg voksne arrangerte for voksenstyrt aktivitet minst en gang i løpet av dagen. Amalie spurte ett barn av gangen om de hadde lyst til å prøve seg på hinderløpa. Amalie forsøkte å vise hvor gøy det var, men ga seg da noen barn ikke viste særlig interesse. Dermed gikk barna og voksne sammen og lekte med butikk. Denne gangen var det mulighet for voksne både å vise og fortelle hvordan de kan leke med butikk, selvstendig og sammen. Jeg fortolker det slik at voksne er mer interessert i å vektlegge for veiledet lek framfor voksenstyrt lek (Weisberg et al., 2015). Voksenstyrt lek kunne fremstå som noe strengt og det var ikke noe de voksne ønsket skulle reflektere deres barnehage. Veiledet lek ga mulighet for en kombinasjon av barnehageansattes initiering og småbarns opposisjon.

Det samme observerte jeg i barnehage 2 som gjennomførte voksenstyrte aktiviteter sjeldnere. Jeg forstår det slik at voksne i begge barnehager lytter mer til barnas stemmer. Et eksempel fra barnehage 2 var da barna spurte voksne om de kunne leke med plastelina, noe de voksne syntes var greit hver gang. Et annet eksempel var etter samlingsstund, da Frida hadde arrangert for maling, syntes ett av barna det var gøy og kom med et innspill. Samlingsstunder kan være kjedelige for noen barn eller erfares lite meningsfulle (Nilsen, 2000). Flere barn ble urolige og begynte å protestere noe som kunne beskrives som vi-fellesskap (Nilsen, 2015). I noen situasjoner kan barns initiativer være gunstige i voksnes forventninger eller planer. I andre situasjoner kan de overraske, eventuelt gå på tvers av voksnes tanker (Pettersvold, 2018). For at barns deltakelse i barnehagen skal være spennende og gi rom for felles anerkjennelse, må det oppstå en situasjon det samtales om i fellesskap (Østrem, 2008). I tillegg er det krav på å tone ned på det

asymmetriske forholdet mellom voksne og barnet. Ut fra mine observasjoner var voksne åpne og aktivt involverte i dannelsingsprosesser og valgte å dempe kontrollen for å lytte til barnet. Barnehagens innhold kan forstyrres og barns motstand kan utvide vår forståelse, og møte barns ulikheter kan tillate voksne å se virkeligheten på nye måter (Nissen, 2019).

## 6.2 Forskningsspørsmål i lys av mine observasjoner

### **Hvordan kom småbarns motstand frem i deres samspills- og dannelsingspraksis og observasjoner?**

Gjennom mine observasjoner av mellommenneskelig samspill og samtaler finner jeg mange eksempler på motstand, og hvordan voksne møter denne motstanden med respekt og anerkjennelse. Ut fra mine observasjoner kom dette til uttrykk ved at barnehageansatte var bevisste på barnas forskjellige motstandsstemmer. Disse ble i tillegg en form for impulser for gjensidig meningskaping. Det betyr at barns motstand ble tatt imot, hørt etter, akseptert og gjort gyldig. På mange måter fikk barna delta i felles samhandling og dialogprosesser hvor barnehageansatte formet rammer både for småbarns og egne perspektiver. Denne form for gjensidighet kom til uttrykk både gjennom barns utøvelse av motstandsyttringer og at barnet fikk det slik det ville gjennom opposisjonen. For eksempel, basert på småbarns uttrykk, kan måter som åpner for vekselforhold oppleves som undring (Amundsen, 2013) og refleksjon over barnet. Samtaler og forhandlinger fant sted mellom voksne og barna rundt forskjellige meninger. I tillegg ble perspektivet på å ikke undervurdere småbarns tilnærminger til hverdagslige aktiviteter fremmet i mine observasjoner som aspekt på gjensidighet. Dermed viste ikke alle barna i like stor grad interesse for de pedagogiske samtalene (Biesta, 2015).

Gillund (2006) understreket voksne rettet sin oppmerksomhet mot å la seg bevege som del av småbarns opplevelse og forståelse av deres virkelige verden. Samspillet deres kunne utvides hvor voksne delte makten sin ut fra deres kapasitet (Øksnes, 2017). Dessuten hevder Bae (2012) at dette er den typen interaksjoner barn foretrekker best. Det ser ut til at barnas holdninger trolig er viktig aspekt i situasjoner som krever opposisjon. For å møte småbarns opposisjon og motstandsyttringer som meningsbærende uttrykksform og deres medvirkningsrett, er det betydningsfullt at barnehageansatte iakttar barna som autonome aktører. De er subjekter med sine egne stemmer og meninger. Da for eksempel *anti-offisielle* tilfeller oppsto (Sandvik, 2000), var det ikke nødvendigvis utfordrende handlinger, men de kunne anses som uttrykk for barns uttalelser. Det kan dreie seg om at barnet *mener noe* eller *vil noe* særegent.

I studieprosjektet mitt kom det fram en del eksempler på småbarns motstand av mer moderat karakter. Det kunne være i form av andre signaler og det kroppslige kan i noen tilfeller overses. Da oppdages ikke opposisjonen før den trolig går over i mer høylytte former, eksempelvis i form av gråt. Studieprosjektet avdekker også at enkelte voksne er bevisste på slike signal uttrykksformer. Når disse oppdages for eksempel gjennom ansiktsuttrykk eller gester, forsøker voksne å inkludere barnet og skape rom for det. Det kan komme fram at barnehageansatte synes disse uttrykksformer, med non-verbalt språkbruk, er noe vanskelige å forstå eller tolke. Et eksempel hentet fra mine observasjoner, var situasjonen med Julian ved spisestunden. Selv med mat foran seg, strakte han ut armene. Først spurte Ellinor gjentatte ganger hva han ville. Deretter navngir hun mulige ting Julian kan ha vist interesse for. Ellinor fikk ikke noe svar og Julian fortsatte, men denne gangen akkompagnert av gråtelyder med hyppige bevegelser i stolen. Jeg fortolker det slik at mine i observasjoner kan det se ut som 1,5-2 åringers motstand kobles til tvil og usikkerhet. Dessuten er det ikke til enhver tid gitt hva deres motstand rommer eller hvordan barnehageansatte skal imøtekomme det.

En voksen på småbarnsavdelingen gir uttrykk for at det kan være tidskrevende å møte småbarns motstand som gir mulighet for medvirkning. Noen voksne kunne likevel oppklare utfordring som oppstår i forhold til balansering av barnets behov. På den ene siden skal det lyttes til barnets stemme (Øksnes & Brønstad, 2011, s. 236). På en annen side skal voksne møte barna på måter som tilfredsstiller deres behov. Dette med bakgrunn i voksnes ansvar for å ta hånd om og se barn som helhetlige subjekter. Jeg trekker fram et annet eksempel fra en situasjon mellom Aysé og Thilde. Aysé antok at Thilde trengte hjelp med å balansere på trampolinen, men hun endte med å dytte vekk hånden. Jeg forstår det slik at Aysé trakk seg litt tilbake hvor Thilde fikk prøvd litt selv.

### **Hvordan kan barnehageansattes tilnærminger til motstand ses i relasjon til barns deltakelse?**

Når det gjelder hvordan voksne kan forme gode rammer for småbarns deltakelse for å få dagen til å gå rundt med hensyn til rutiner. Mitt studieprosjekt forsøker å få fram hvordan motstand kan gjøre det mulig for barn å bevege seg i verden. Barnehageansatte som opprettholder sine forskjellige perspektiver på deltakelse kan få konsekvenser for småbarn i studieprosjektet mitt. Hvordan voksne møter barns motstand fanges opp i deres barnehagehverdag. Ulike former for deltakelse kommer til syne og preger de relasjonelle møtene i observasjonen. Småbarns

demokratiske deltakelse og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017) som selvstendig rett gir mulighet for barns påvirkning, valg og anses som likeverdige aktører. Dette gjenspeiler seg til en viss grad i mine observasjoner. For eksempel kan det finne sted da voksne spurte «hva vil du» som gir uttrykk for forskjellige opplevelser fra barnets side. Når slike situasjoner oppstår berører det småbarns subjektposisjon (Østrem, 2008). Andre observasjoner jeg foretok fremmet særlig rasjonelle tilnærminger til deltakelse der voksne posisjonerte seg i forhold til barnet. Dette ble synliggjort for i situasjoner hvor voksne var forsiktige eller da de var bevisst på barns ulike uttrykksformer. Helhetlig tenker jeg at observasjon i studieprosjektet mitt fremstiller småbarns motstandsyttringer som til tider kan være krevende å ta stilling til. Å møte det uventede blir i tillegg utdypet i forbindelse med etiske utfordringer. Møtene kan både nyanseres imot barns rett som likeverdige individer, deres valgmuligheter og hvor det lyttes til barnet. Samtidig dreier det seg om å møte småbarn med et voksent ansvar og tydelige grensesetting. Hvilken deltakelsesform som bør tillates, er avhengig av voksnes ansvar for å skape rammer (Sandvik, 2012). På en annen side kan situasjoner hvor barns perspektiver kun ble vektlagt om de passet inn og akseptert av voksnes allerede fastsatte rammer (Østrem, 2008). Da vil ikke barns deltakelse framstilles som å være forstyrrende. Dette perspektivet var ikke til å finne da mine observasjoner ble foretatt.

I en observasjon hvor jeg mener å ha fanget opp et annet tilfelle av motstand var med Sebastian i innendørs lek. Leksituasjonen eskalerte og ender med at Sebastian ble rastløs og utagerende. Mens de lekte sammen, slo han og dyttet et annet barn. Helin kom bort fortløpende for å stoppe situasjonen. Hun gir tydelig beskjed det ikke er lov å slå andre. Helin var opptatt med noe og Vårin kom bort for å ta over. Sebastian fikk igjen beskjed om at det ikke var greit å dytte andre. Til slutt satt Sebastian på fanget til Vårin og gråt. Det vil jeg fortolke ut fra Seland (2017) sin introduksjon av modifiserte versjon av tenkepause. Metoden er flott å bruke for å imøtekomme barn som skader andre. Sebastian ble tatt vekk fra situasjonen der han skulle delta i en samtale som virket problemløsende (2017, 181). Jeg forstår denne situasjonen ut fra tre sekvenser: legge vekt på forklaring, perspektivtaking og til slutt konsekvenser. Etter å ha tatt ham ut av situasjonen, forblir Vårin nøytral med Sebastian samtidig som hun ikke ignorerer. Første sekvens tydeliggjøres ved å forklare at det ikke er greit å slå eller dytte andre. Sebastian blir da oppmerksom på at det ikke er greit for barnet som ble slått eller dyttet. Etterfulgt av konsekvens som var at barnet som ble slått ville ikke fortsette å leke med Sebastian. Å nærme seg barnet både på en nøytral og verbal måte tolker jeg slik at Sebastian kunne aktivere sin erkjennelse og empati gjennom dialogen. Med



bakgrunn i de gjennomførte observasjoner legges det vekt på småbarns deltakelse ut fra barnehageansattes rammer for handlingsrommet. På tross av opposisjonen som oppsto, ble Sebastian møtt med respekt. Dermed mener jeg at observasjonene fremmer vilkår for anerkjennelse og menneskeverdet. Barnehageansatte reflekterer stadig rundt barnet og det rettes mot helhetlige vurderinger (Bae, 2012).

Avslutningsvis søker jeg å gjøre leseren oppmerksom på at oppgaven ikke foretar noen sammenligning av to separate barnegrupper. Barn mellom 1,5-2 år og de som var mellom 2-3 år. Småbarns motstand som ble presentert kom til uttrykk på forskjellige måter på småbarnsavdelingen. Motstandsformer fremheves etter de tre temaene: det kroppslige ved barnet, verbale uttrykk og andre signaler. Jeg baserer mine funn på observasjoner av motstand hos barn utført i småbarnsavdeling. For å trekke slutninger på mine refleksjoner i etterkant av studieprosjektet, søker jeg å understreke at voksne hadde ulike tilnærminger til barna og motstanden. Det gjaldt både i forhold til toleranseterskel og voksne som lot seg bli berørt og viste mindre kontroll for småbarns motstandsyttringer i relasjoner. I begge barnehager evnet voksne å koble seg umiddelbart på småbarns uttrykksformer og hvor barna ble fremmet som meningsskapende subjekter.

### 6.3 Noen pedagogiske konsekvenser

I denne deler nevnes hvilke mulige pedagogiske konsekvenser oppgaven kan løfte fram. Pedagogiske konsekvenser med hensyn til min oppgave presenteres ut fra tematikk om småbarns motstandsyttringer og barnehageansattes møte gjennom uttrykksformen og kommunikasjonsformen. Oppgaven satte fokus på barns rammer for deltakelse, men har dog ikke kommet fram til noen endelige svar. Likevel fører oppgaven videre kritiske refleksjoner rundt perspektiver på barns utøvelse av motstand, voksenposisjon overfor småbarn og deres forståelsesrammer. Med utgangspunkt i den data jeg samlet inn fra studieprosjektet, kan fokuset belyse motstand som komplisert uttrykksform som inneholder mangfoldige uttrykksmåter. For at voksne skal tilnærme seg fenomenet krever det mottakelighet, åpenhet og evne til å la seg berøre av det barnet kommer med. Det vil si at voksne trenger å tone ned på sin kontroll overfor barnet. Barnehageansatte kan på denne måten søke å møte barnet med et åpent blikk. I norske barnehager kan motstand blant småbarn betegnes som en uttrykksform som fremmer deres subjektposisjon i møte med det asymmetriske autoritetsforholdet (Bae, 2012). Situasjoner preges

av barn som tester grenser. For eksempel et barn som er godt kjent med voksnes regler om rydding, men forsettlig styrer unna situasjonen (Nilsen, 2000). Barnet finner sted utenfor voksnes syn eller kontroll. I forbindelse med ulike relasjoner som kan forekomme i en typisk barnehagehverdag, vektlegges det for vesentlige momenter. Dette kan trolig skape rom for barnehageansattes etiske refleksjoner, usikkerhet og tvil.

#### 6.4 Veien videre

Når det gjelder veien videre som åpner opp for relevant forskning, i lys av oppgavens tema, ville være å gå dypere innenfor de varierte motstandsformer. Og hvordan det skapes rom for og medvirkningsmuligheter i norsk barnehage. Et forskningsalternativ for videre fordypning kan gå ut på hvordan nevnte motstandsformer forholdes til og respekteres. I tillegg hvordan barnehageansatte evner å forbinde seg til og skape en balansegang i ansvaret de står ovenfor. Dermed kunne det være av interesse å se perspektiv og hvordan småbarn kan pådra seg merkelapp som vanskelige eller utfordrende. Et annet spennende perspektiv på motstand er den som kan finne sted i barns mange ansikt, mimikk og gester. En vesentlig inngang til veien videre omkring barns motstand kan være å rette blikket mot andre sammenhenger av en barnehagehverdag (mikronivå). Hvor man kan se motstand får rom i forskjellige relasjoner og meningssammenhenger. I sin helhet oppfatter jeg småbarns motstand å være spennende og aktuelt å studere videre. Spesielt med hensyn til deltakelse, dannelsesprosesser, demokratiet og hvordan det kan tre frem i en barnehages omfattende relasjonsliv og hverdagsliv. For videre forskning kan man presentere motstand på makronivå. Det som angår samfunnet eller strukturen (Øksnes & Samuelsson, 2017). Det ville trolig vært interessant å forske videre på småbarns jevnaldringskultur som arena for et spenningsfelt mellom deres motstand og voksnes kulturer.

## 7 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere en oppsummering av funnene som ble belyst gjennom min analyse, tolkninger og drøftinger fra tidligere kapitler. Intensjonen med denne masteravhandlingen har vært å få innsikt i barnehageansattes pedagogiske arbeid i norske barnehager. Arbeidet dreide seg om å forme rammer for småbarns deltakelse. Gjennom observasjoner i to barnehager på småbarnsavdeling forsøkte jeg å besvare problemstillingen min: «Hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsyttringer?»

Mine observasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018) ga meg mye og ulik empiri, som ganske tydelig viste at barnehageansatte forstår, forholder seg til og arbeider effektivt med barns dannelsesprosesser og deltakelse. Dette kom til synet i barnehagen da barna ytret motstand. Gjennom min temabaserte analyse forsøkte jeg å drøfte noen av elementene ved mine observasjoner (Braun & Clarke, 2006). Disse utkrystalliserte seg som viktige for deltakerne ettersom det ble fanget opp hyppigst da jeg gikk gjennom mine feltnotater. Dessuten viste det tydelig forskjellige praksiser og forståelser av samme temaer. Temaene jeg besluttet å drøfte var *det kroppslige ved barnet, verbale uttrykk og andre signaler*.

### 7.1 Oppsummerende drøfting

I dagens samfunn lever mennesker i en globalisert tidsalder som preges av stadige endringer (Klitmøller & Sommer, 2015). Det er vesentlig for barnehagens bidrag å kvalifisere barn for en framtid som er ukjent. Jeg har forsøkt å observere med utgangspunkt i *hele barnet*, barnets syn og perspektiv. En hverdag preges av ulike retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver, og som både utfordrer og støtter småbarn i deres utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan ses i lys av barns motstandsyttringer i barnehagen og dreier seg om deres møte med den virkelige verden (Öhman, 2012). Motstandsforskning innenfor utdanning har vært etablert siden 1970-årene og fokuserte mer på ungdom. Derimot har ikke motstandsforskning innenfor barnehagefeltet blitt anerkjent før nå (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 11). Det har vært økt interesse for forskning som angår barns motstand og opposisjon innenfor internasjonal forskning og i nordiske land. Bae (2012), Nilsen (2000) og Pettersvold (2015) er blant de som har vist interesse på forskningsområdet. Hva forskningsinteressen kommer av, er vanskelig å si noe entydig om. Motstandsbegrepet er betingelse for pedagogikk. Både fenomenet og begrepet motstand er vanskelig å skaffe en entydig forståelse for. Ifølge Øksnes og Samuelsson (2017) har

forskere og barnehageansatte behov for en dypere forståelse for barnehages forbindelse med motstand. Motstand kan forstås på mange måter, det gir ingen mening å begrense ulike motstandsformer eller en bestemt handling for å passe et motstandsbegrep (Caygill, 2013). I mine observasjoner vises det at motstand kom til uttrykk gjennom blant annet språklige uttalelser, non-verbal kommunikasjon og kroppslige bevegelser.

I forbindelse med motstand henviser Webster-Stratton (2005) til begrepet tenkepause hvor barnehageansatte bruker metoden ignorering når barns utfordrende atferd oppstår. Metoden har fått kritikk fordi arbeidet med manualen ikke omfattet *hvorfor*-spørsmål (dobbelkretslæring) (Argyris & Schön, 1978). Dessuten har den blitt kritisert for dens negative forsterkning. Seland (2020) har presentert en modifisert versjon som blant annet vektlegger opplysning, perspektivtaking og konsekvenser. Fenomenet forekom i mine observasjoner da barnehageansattes tilnærming til småbarns motstand og håndtering av disse oppsto. Her skulle ikke tenkepausen praktiseres direkte slik det er beskrevet i manualen, ettersom metoden ikke var egnet for alle barn. Voksne hadde anerkjent det ikke fungerte ettersom barn rett og slett er ulike.

Dette er et dagsaktuelt tema hvor tenkepausepraksisen endret seg dramatisk fra den som først ble introdusert i DUÅ-manualen. Manualen introduserte bruksanvisning og fremgangsmåter i arbeidet med barn. Tenkepausen plasserte barnet på en stol og satt der alene hvor barnet ble ignorert av alle kortsiktig. Den modifiserte tenkepausen tar utgangspunkt i at barnehageansatte setter seg med barnet og sammen samtaler de om den oppståtte situasjonen (Seland, 2020). Med det søker voksne å få barnet til å uttale seg om andre mulige løsninger, noe som tyder på en signifikant forandring. Samtidig fortsetter fokuset primært på barnet som for eksempel ble slått eller fratatt en leke. Dette perspektivet kom særlig fram i mine observasjoner i begge barnehagene. Dette tolket jeg som en form for voksnes rammer som både møter og gir rom for deltakelse.

Barnehageansatte skal ta seg tid til å lytte (pedagogisk) til barnet når barnet forsøker å si noe. I barnehagen er dannelsesprosesser krevende i forhold til komponentene *tid*, *tolkning* av det som blir formidlet og *konsentrasjon* (Broström, 2011). Jeg observerte at de i tillegg åpner opp for småbarns mangfoldige kompetanse, dialoger rundt erfaringer og for deres initiativer. Barn mellom 2-3 års uttrykk var mer preget av verbale utsagn. Derimot var 1-2 åringers motstandsformer trolig preget av deres kroppsspråk og gester ettersom deres språk karakteriseres som babling (Høigård, 2013).

## 8 Litteraturliste

Abowitz, K. K. (2000). A pragmatists revisioning of resistance theory. *American Educational Research Journal*, 37(4), 877-907.

Angrosino, M. V. & Perez, K. A. M. de. (2000). Rethinking observation: from method to context. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 673-702). (2. utg.). Sage Publications, Inc.

Akerø, M. (2004). *Barns skal ha rett til ytringsfrihet. Hvordan kommer denne rett til uttrykk i takst og praksis i barnehagen?* HIO, Hovedoppgave.

Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.

Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår. Moderne tænkere*. Gyldendal Trade 150.

Ariansen, P. (1992). *Miljøfilosofi: en innføring*. Universitetsforlaget.

Argyris, C & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Bae, B. (2012). Kraften I lekende samspill. I B. Bae, A. T. Fennefoss, B. Grindland, K. E. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik & T. Sverdrup (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Bokförlaget Daidalos.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics theory and history of literature, Volume 8* (C. Emerson, Overs.). (Opprinnelig utgitt 1963).

Berger, P. L. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.

Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 105-122). Hans Reitzels forlag.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bjørngen, K. (2019). Bevegelsesglede i barnehagen. I M. H. Frønes & V. Glaser (Red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 163-175). Universitetsforlaget.

Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (Red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år i 2012: En forskningsoversikt* (HIOA rapport 2012 nr 9). HIOA Fakultet for lærerutdanningen.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt\\_barn\\_under\\_tre\\_aar.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf)

Bjerke, L. (2002). *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. HIO hovedfagrapport nr. 8.

Broström, S. (2011). Børnehavens formål – et kritisk blik. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 37-48). Universitetsforlaget.

Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. N. W. Damm & Søn.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Caygill, H. (2013). *On resistance: A philosophy of defiance*. Bloomsbury Academic.

Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the Qualitative Researcher*. SAGE Publications Inc.

Douzinas, C. (2013). *Philosophy and resistance in the crisis*. Polity.

Doseth, M. (2013). Å fremme danning. Hvilken form for praktisk kunnskap kreves? I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. 155-165). Cappelen Damm Akademisk.

Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-39). Tapir Akademisk Forlag.

Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

Egset, C. K. & Neraas, S. (2019). Humla. I M. H. Frønes & V. Glaser (Red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 153-161). Universitetsforlaget.

Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 1-17.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/594/514263post.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Eide, B. J. & 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 3 års-alder»*, Høgskolen i Oslo. HIO-rapport nr. 18.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse – et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Universitetsforlaget.
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (2009). *Decoding resistance to change: strong leaders can hear and learn from their critics*. *Harvard Business Review*, 87(4), 1-4.
- Ford, J. D, Ford, L. W. & McNamara, R. T. (2002). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 105-121.
- Foucault, M. (1982). The subject and Power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault. Beyond Structuralism och Hermeneutics*. The Harvester Press Limited.
- Frønes, M H. (2019). Med blikket som redskap. I M. H. Frønes & V. Glaser (Red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 79-90). Universitetsforlaget.
- Gardiner, M. (1996). Foucault, ethics and dialogue. *History of the human science*, 9(3), 27-46.  
<https://doi.org/10.1177/095269519600900302>
- Gardiner, M. (1992). Bakhtin's Carnival: Utopia as Critique. *Utopian Studies*, 3(2), 21-49.  
[https://doi.org/10.1163/9789004455054\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004455054_009)
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. IJ-forlaget.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. HIO Masteroppgave, 2006 nr. 6.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.



Gotvassli, K. Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17-38). Fagbokforlaget.

Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and generalizability. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Guberium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice*. Concise paperback edition (s. 405-426). SAGE Publications Inc.

Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation, *Social Forces*, 36, 217-223.

Greve, A. (2021, 15. Oktober). *Mangler vi kunnskap om barnehagen?* Utdanningsforskning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/mangler-vi-kunnskap-om-barnehagen/>

Grønmo, S. (2019). *Social Research Methods: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications Ltd.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.

Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Forlaget Klim.

Halvorsen, K. (1989). *Å forske på samfunnet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget.

Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992b). Tilpassnings-ideologien, sosialiseringa og dei materialle ordningane. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisks filosofi* (s. 133–178). Ad Notam Gyldendal.

- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særlig vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal Norsk forlag.
- Hildershavn, A. M. (2005). Humoren leker med oss. I P. Arneberg, E. Juell & O. Mørk (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s. 187-204). N. W. DAMM & SØN.
- Hoy, D. C. (2005). *Critical resistance. From poststructuralism to post-critique*. The MIT Press.
- Home, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Tano Aschehoug.
- Huizinga, J. (1950). *Home Ludens. A study of the play element in culture*. Bacon Press.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr. 1-2, 42-57.
- King, N. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of education*, 164(4), 320-329.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). Barn i barnehage og skole: læring, dannelse og utvikling i globaliseringens tidsalder. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 13-40). Pedagogisk Forum.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T. M. & Rygge, J., Overs.). (3. utg.). (Opprinnelig utgitt 1997). Gyldendal akademisk.

Landro, R. (2018, 30. januar). *Hvordan håndterer vi barns motstand?* Barnehage. <https://www.barnehage.no/hvl-kronikk-pedagogikk/hvordan-handterer-vi-barns-motstand/122051>

Løkken, G. & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 83-91). Universitetsforlaget.

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

Løvlie, L. (2011). Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager. *Første steg*, 2011/1.

Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röhle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og etiske tilnærminger* (s. 24-36). (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2. utg.). SAGE Publication Ltd.

NESH (2021). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Copyright. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nissen, K. (2019). Dannelsingsprosesser i barnehagen. I M. H. Frønes & V. Glaser (Red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 35-48). Universitetsforlaget.

Nilsen, R. D. (2015). Vi-fellesskap i barnehagen. I A. Greve & M. Øksnes (Red.), *Vennskap. Barndom i barnehagen* (s. 61-81). Cappelen Damm Akademisk.

Nielsen, M. M. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk. (T. Eidnes, Overs.). (Opprinnelig utgitt 2013).

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

Nordahl, T, Gravrok, Ø, Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes K. (Red.) (2006). *Forebyggende innsats i skolen*. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.

Nyhus, M. R. (2010). "Ventebølgen" på småbarnsavdelingen – materielle og diskursive praksiser. Høgskolen i Vestfold. Masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonsfag.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 67-83). Cappelen Damm Akademisk.

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar intensjonene*. Doktoravhandling. Høgskolen i Lillehammer, Nr. 3.

Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektivering i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under 3 år*. HIO, Masteroppgave nr. 7

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mang ansikter: Komposisjoner og formasjoner av bevegelser, toner og tempo i barnehagen. *Nordic Study in Education*, 30(2), s. 102-115.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Universitetsforlaget.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae, A. T. Fennefoss, B. Grindland, K. E. Jansen, N. Johannsen, A. Myrstad, N. Sandvik & T. Sverdrup (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 101-119). Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Om fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage*. HIO, Hovedfagsoppgave, Nr. 3.
- Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in professions*. Jossey-Bass.
- Schultz, S. (2005). Finding meaning in the resistance of pre-school children. Critical theory takes an interpretative look. I J. G. Silin (Red.), *Rethinking resistance in schools. Power, politics, and illicit pleasures* (s. 6-22). Bank street college of education.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis. En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Seland, M. (2017). Uenighet eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon. I M. Øksnes og M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 90-109). Cappelen Damm Akademisk.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktoravhandling. Norsk senter for barneforskning, NTNU, 2009:258.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Random House Australia.

Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse. Education, the self, and dialogue*. State University of New York Press.

Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug & Co.

Smith, P. K. (2017). *Attitudes to play, methods of study, and the influence of the play ethos*. Goldsmiths, ICCP conference.

Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 47-57). Cappelen Damm Akademisk.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes og T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Søbstad, F. (2012). *For humor og mer kvalitetsarbeid*. I Første steg, nr 1, 2012. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%201%202012.pdf>

Tesar, M. (2014). Reconceptualising the child: power and resistance within early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(4), 360-367.

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tobin, J. (2005). Everyday tactics and the carnivalesque: New lenses for viewing resistance in the preschool. I J. Silin (red.), *Rethinking resistance in schools. Power, politics, and illicit pleasures* (s. 32-38). Bank Street College of Education.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience*. Human science for an action sensitive pedagogy (2. utg.). Routledge.

Vedeler, L. (2016). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.

Walker, J. C. (1986). Romanticising resistance, romanticising culture: problems in Willis's theory of cultural production. *British journal of sociology of education*, 7(1), 59-80.

Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappa International*, 96(8), 8-13.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal.

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

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography – a way of seeing* (2. utg.). AltaMira Press.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt Forlag AS.

Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). «Nei, jeg gjør det på min måte!» Motstand i barnehagen. I M. Øksnes og M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 11-37). Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I M. Øksnes og M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 141-159). Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. & Brønstad, E. S. (2011). «Vi snik oss te å leik!» Om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 230-241). Universitetsforlaget.

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

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



# Vedlegg 1

## NSDs vurdering av studieprosjektet

### Referansenummer

368566

### Prosjekttittel

Småbarns motstandsyttringer i barnehage

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

### Prosjektperiode

14.03.2022 - 01.08.2022

### Dato

16.03.2022

### Type

Standard

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

..

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2

### Informasjonsskriv og samtykkeskjema for småbarn

#### **Samtykker du til at barnet ditt deltar i studieprosjektet**

##### **Småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter**

Dette er et spørsmål til deg om samtykker til at ditt barn ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fordype meg i et profesjonsrettet tema som angår barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

##### **Formål**

Ved Universitetet i Sorost-Norge skal studenter på siste året på masterstudiet i Barnehageledelse skrive en masteroppgave som tilsvarer 30 studiepoeng. Formålet med oppgaven er å fordype meg i et barnehagefaglig tema.

I den forbindelse vil jeg undersøke barns motstand i en barnehagehverdag, som en del av barns dannelsesprosess. Dette ønsker jeg å se opp mot barns rett til å være likeverdige aktører i samfunnet. Følgende problemstilling er utarbeidet for studentprosjektet mitt «*hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter?*»

##### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Sorost-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er at du har et barn som går på småbarnsavdeling i barnehagen. I tillegg er barnet ditt i min målgruppe i prosjektet mitt.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du samtykker til at barnet ditt får delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil observere barnet ditt. Det som skal observeres er motstandsytringer som kan komme til uttrykk i dagligdagse aktiviteter ved avdelingen barnet ditt går. Jeg vil ta notater når slike situasjoner fanges opp. Observasjonene gjennomføres ved 3-7 dager, ca 3 timer hverdag. Noen dager observerer jeg før lunsj, noen dager etter lunsj.

Alle observasjonene som skal gjennomføres med barn vil bli anonymisert når notatene pågår og etter observasjonen. Personidentifiserbar informasjon utenom foresattes samtykkeskriv vil derfor ikke

1

lagres i prosjektet. Enkelt personer vil heller ikke være gjenkjennbare i sluttrapporten. Det hentes ikke opplysninger om sensitive temaer (dette omfatter kategorier av personopplysninger).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at barnet ditt deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Studenten vil i tillegg sørge for at barnet ønsker å delta i prosjektet ved å informere barnet om prosjektet før observasjonen er i gang. Samtykke kan alltid trekkes tilbake når som helst uten ytterligere begrunnelser. Studenten vil være observant på barnets kroppsspråk og ord og ta en vurdering hvorvidt barnet fortsatt vil delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I dette studentprosjektet vil veilederen og studenter ha tilgang til dine opplysninger (samtykkeskjema).
- Navnet og kontaktopplysningene dine blir oppbevart innelåst og atskilt fra det øvrige materialet i prosjektet.
- Navnet, barnehagen og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevering av oppgave, alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgave, for eksempel ved å gi fiktive navn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Etter planen skal prosjektet avsluttes 1. august 2022, da oppgaven er levert og sensur er gjennomført. All informasjon som skrives ned vil være anonyme. Lydopptak eller bilde vil ikke bli benyttet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:**

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Prosjektansvarlig: Jostein Paulgård Østmoen, epost: [jostein.ostmoen@usn.no](mailto:jostein.ostmoen@usn.no) tlf.: 31 00 98 77
- Student Fatma Raad Karim-Jawad, epost: [fatima\\_karim.2904@hotmail.com](mailto:fatima_karim.2904@hotmail.com) tlf.: 46 37 50 80
- Personvernombudet USN: Paal Are Solberg, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Jostein P. Østmoen  
(Veileder)

Fatma Raad Karim-Jawad  
Student

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Småbarns motstandsyttringer i lek*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at barnet mitt deltar i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 1. august 2022

3

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Informasjonsskriv og samtykkeskjema for barnehageansatte

#### Samtykker du til å delta i studieprosjektet

##### Småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter

Dette er et spørsmål til deg om samtykke til at du som ansatt på småbarnsavdeling ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fordype meg i et profesjonsrettet tema som angår barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg som ansatt på småbarnsavdeling.

##### Formål

Ved Universitetet i Sørøst-Norge skal studenter på siste året på masterstudiet i Barnehageledelse skrive en masteroppgave som tilsvarer 30 studiepoeng. Formålet med oppgaven er å fordype meg i et barnehagefaglig tema.

I den forbindelse vil jeg undersøke barns motstand i en barnehagehverdag, som en del av barns dannelsesprosess. Dette ønsker jeg å se opp mot barns rett til å være likeverdige aktører i samfunnet. Følgende problemstilling er utarbeidet for studentprosjektet mitt «*hvordan kan barnehageansatte møte og gi rom for småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter?*»

##### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

##### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er at du er ansatt på småbarnsavdeling i barnehagen. I tillegg er du i min målgruppe for observasjon til prosjektet mitt.

##### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil observere deg. Det som skal observeres er hvordan barnehageansatte møter og gir rom for småbarns motstandsytringer som kan komme til uttrykk i dagligdagse aktiviteter ved avdelingen. Jeg vil ta notater når slike situasjoner fanges opp. Observasjonene gjennomføres ved 3-7 dager, ca 3 timer hverdag. Noen dager observerer jeg før lunsj, noen dager etter lunsj.

Alle observasjonene som skal gjennomføres vil bli anonymisert når notatene pågår og etter observasjonen. Personidentifiserbar informasjon utenom informasjonsskriv/ samtykkeskriv vil derfor ikke lagres i prosjektet. Enkelt personer vil heller ikke være gjenkjennbare i sluttrapporten. Det hentes ikke opplysninger om sensitive temaer (dette omfatter kategorier av personopplysninger).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Studenten vil i tillegg sørge for at barnehageansatte er godt informert om prosjektet før observasjon er i gang. Samtykke kan alltid trekkes tilbake når som helst uten ytterligere begrunnelser.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I dette studentprosjektet vil veilederen og studenter ha tilgang til dine opplysninger (samtykkeskjema).
- Navn og kontaktopplysningene dine blir oppbevart innelåst og atskilt fra det øvrige materialet i prosjektet.
- Navn, barnehagen og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevering av oppgave, alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgave, for eksempel ved å gi fiktive navn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Etter planen skal prosjektet avsluttes 1. august 2022, da oppgaven er levert og sensur er gjennomført. All informasjon som skrives ned vil være anonyme. Lydopptak eller bilde vil ikke bli benyttet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke/informasjonsskrivet.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:**

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Prosjektansvarlig: Jostein Paulgård Østmoen, epost: [jostein.ostmoen@usn.no](mailto:jostein.ostmoen@usn.no) tlf.: 31 00 98 77
- Student Fatma Raad Karim-Jawad, epost: [fatima\\_karim.2904@hotmail.com](mailto:fatima_karim.2904@hotmail.com) tlf.: 46 37 50 80
- Personvernombudet USN: Paal Are Solberg, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Jostein P. Østmoen  
(Veileder)

Fatma Raad Karim-Jawad  
Student

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Småbarns motstandsytringer i dagligdagse aktiviteter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å bli observert i dagligdagse aktiviteter på småbarnsavdeling

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 1. august 2022

3

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

Et eksempel på min observasjonsanalyse

Observasjonsskjema 3 Motstand – Voksenstyrt aktivitet			
Tid	Sted	Observatør	Deltakere
31/03 13:15	Lille rommet	Fatma	Frida, Neslihan og Julian
<b>Kontekst</b> Barna hadde utedag halve dagen den dagen. De var ute på formiddagen, på tur i nærområdet. De hadde spist lunsj for en stund siden. På avdelingen er det to pedagogisk leder og to pedagogiske medarbeidere. Ansatte går inn og ut av rommet underveis ettersom det er ulike ting som skal klargjøres for neste aktivitet. Arbeidet er fordelt imellom de ulike ansatte. Dessuten er jeg til stede med min litt tilbaketrukket observatørrolle.			
<b>Hendelse:</b>		<b>Min tolkning:</b>	
Frida har arrangert for maling. <b>Sammen går alle til det lille rommet hvor de skal ha maling.</b>  Før <b>Frida skal vise hvordan</b> de skal bruke utstyr og male, <b>begynner Neslihan å rope.</b> <b>Frida spør: «hva er det Neslihan?»</b> Frida ser <b>det går bra før hun fortsetter.</b> Barna får hver sin tur til å male.  <b>Da Neslihan sin tur kom til å male, sto Julian og trakk på arket hennes. Neslihan ble sint og beveget seg rastløst på armene.</b>  Frida sier: <b>«det går bra.»</b> Neslihan forstår det ikke er krise og roer seg ned. ... Deretter avsluttes maling og de leker over alt.		Det er viktig at barn er aktive selv i veiledet aktivitet.  Neslihan er en som yter motstand veldig mye. Voksne må ofte fortelle at det går fint om andre barn leker med henne eller er tett på. I tillegg er hun bestemt og temperamentsfull.  Julian er litt vanskelig å forholde seg til både individuelt og for de andre barna på avdelingen. Julian er et høylytt barn og kan reagere med å legge seg ned på gulvet i møte med motstand.  Frida gir tydelig beskjed hvor alle skal sitte før hun gir instruksjoner og viser hvordan de skal male.  Julian forsøker å avvæpne situasjonen, ved å trække på Neslihan sitt ark. Julian kommer over som sjarmerende og kan bruke denne egenskapen til å være plagsom overfor andre.	

(Inspirert av Nielsen, 2014).

Rosa – Motstand. Lilla – subjektivering. Grønn – samspill.