

Demokratiske erfaringer i barnehagen

Barns møter med motstand og forhandlinger i frilek

CONNY MARIE AAMODT

VEILEDER

Dag Øystein Nome

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
1 Innledning	5
1.1 Bakgrunn og formål med studiet	5
1.2 Tema og problemstilling.....	6
1.3 Avgrensning og begrepsforklaring	6
1.4 Oppgavens oppbygning	8
1.5 Tidligere forskning	9
2 Teori	13
2.1 Demokratibegrepet i barnehage	13
2.2 Biestas demokratiforståelse	14
2.3 Møte med verden som subjekt.....	16
2.3.1 Det unike i subjekt.....	18
2.4 Motstand, forhandlinger og frustrasjon i møte med andre.	19
2.4.1 «Self - destruction».....	21
2.4.2 «World - destruction».....	21
2.4.3 Å være i «the middel ground»	21
2.5 En flertydig forståelse av lek	23
3 Metode	27
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	27
3.2 Fenomenologi	28
3.3 Deltagende observasjon	29
3.4 Gangen i feltarbeid	30
3.5 Utvalg	31
3.6 Etikk.....	32
3.7 Forskningskvalitet	33
3.8 Min forskerrolle	34
3.9 Analyse	35
4 Presentasjon av funn	37
4.1 Steinerbarnehagen som lekested.....	37
4.2 Starte handlinger og møte motstand i lek	39
4.3 Forhandlinger om lekematerialets funksjon	41

4.4	Barns respons på motstand	43
5	Drøfting.....	49
5.1	Å bli til som subjekt gjennom handling og mothandling i lek	49
5.2	Lek i spenning mellom self- destruction og world destruction	50
5.3	Konflikter og forhandlinger i lek.....	53
5.4	Frilekens betydning som sted for demokratiske erfaringer	55
5.5	Steinerbarehagens betydning som et særlig sted for lek.....	57
5.6	Pedagogens betydning for barns demokratiske erfaringer i lek	58
6	Oppsummering og konklusjon	61
	Litteraturliste.....	64
	Vedlegg 1.....	68
	Vedlegg 2.....	70
	Vedlegg 3.....	72

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med fokus på barns demokratiske erfaringer. Oppgavens funn er hentet fra en Steinerbarnehage. Formålet med oppgaven er å få større innsikt i hvordan barn erfarer demokrati i frilek. Jeg ønsker også med denne oppgaven å utforske lekens verdi til å erfare den verden man er en del av. Når barn leker har de mange ønsker og ideer som de ønsker å bringe med seg inn i leken. Når barn leker og er deltagere i et felleskap med andre barn i barnehagen, møtes kryssende ønsker og behov fra barnas initiativer. Jeg beskriver i denne oppgaven hvordan barn opplever å møte denne motstanden som kan oppstå i møte med andre barn og materialitet i barnehagen. Jeg beskriver videre hvordan motstanden kan forårsake frustrasjon som igjen skaper nye handlinger. Jeg knytter dette opp til demokratiske erfaringer i frilek i lys av Hannah Arendt og Gert Biesta sin forståelse av demokrati og subjektets handlinger. Jeg utforsker frilekens rolle som arena for demokratiske erfaringer.

1 Innledning

Med mange års erfaring fra barnehagefeltet, som pedagogisk leder og spesialpedagog har jeg vært innom ulike pedagogiske praksiser. Jeg har dannet meg noen tanker om hva en barnehage bør romme. Da er barns frilek noe som engasjerer meg. Jeg opplever at barnehagens innhold har endret seg gjennom årene. Lek har fått mindre plass og fokus på målbar læring mer plass. Ulike utviklingsmål og testing av barns evner og kompetanse tar større plass i mange barnehage. Ulike programmer om hvordan barn skal lære seg ferdigheter og takle livets mange utfordringer strømmer inn i barnehagefeltet, og blir ofte tatt imot med åpne armer. Som spesialpedagog har jeg mange ganger stilt spørsmålstegn og uttrykt fortvilelse med tanke på at barn tas ut av lek for å arbeide med spesifikke oppgaver, for å kunne mestre ulike ferdigheter. En annen ting som interesserer meg er valg av lekemateriale og hvordan pedagoger tilrettelegger for barns frilek, stimulering av kreativitet og fantasi. Erfaring gjennom det å være barn i lek, med enkle materialer blir mange ganger undervurdert. Dette som en verdifull erfaring på «livets vei». Gjennom at barnehagen blir sett som en del av utdanningsforløpet i Norge er det interessant å se på dens mandat i forhold til demokratiske erfaringer. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskriver at barnehagen skal gjøre barna forberedt til å delta aktivt i samfunnet og skriver at barnehagen skal *«bidra til å legge grunnlag for modning, selvstendig og ansvarlig deltagelse i demokratiske fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet 2017, s.21).

1.1 Bakgrunn og formål med studiet

Formålet med denne oppgaven er todelt. Det handler på den ene siden om å få mer innsikt i hvordan barn erfarer demokrati i lek. På den andre siden ønsker jeg å løfte frem hvilken verdifull rolle frileken har i barnehagehverdagen. Jeg ønsker med denne oppgaven å utforske lekens verdi for å erfare og bli rustet til å møte og delta i den verden man er en del av. Og som arena til å erfare respekt og få en forståelse for andre mennesker og fellesskapet man er en del. Mitt fokus er barns møter med andre barn i frilek, og hva som rører seg i disse møtene. Konteksten for min oppgave er en Steinerbarnehage. Dette valget er grunnet i steinerpedagogikkens valg av lekematerialitet, tilnærming til lek og det holistiske synet på barn.

Forståelsen til Hannah Arendt (1998) om demokrati som frihet til å handle i en verden med andre handlende mennesker er selve grunnmuren for å forstå barns handlinger i frilek som

demokratiske erfaringer i min oppgave. Videre vil demokratiet sees opp mot barns som selvstendige subjekter forankret i FN sin barnekonvensjonen, hvor barn blir sett på som frie og verdige individer. Demokratiet vil i denne oppgaven knyttes til å erfare prosesser i samspill med andre, som Gert Biesta skriver «first and foremost through participation in democratic form of life» (Biesta, 2010, s. 108). En filosofisk forståelse av lek, vil også ligge i bunn. Hvor barnas spontane handlinger fører dem inn i en lek for lekens skyld. Der leken er et mål i seg selv, barna blir oppslukt og som Steinsholdt uttrykker «vi blir lekt med av noe som er større enn oss selv; nemlig leken» (Steinsholdt, 2010, s.109).

1.2 Tema og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å utforske ulike subjekt møter i barnehagedagens frilek, og hvordan disse møtene kan være med å beskrive demokratiske prosesser mellom barn i barnehagen. I oppgaven vil jeg med utgangspunktet i at frilek er barns arena for å erfare, utforske om og hvordan demokratiske prosesser utspiller seg i frilek. Da i lys av lekematerialitet som ikke på forhand er definert en gitt funksjon. Jeg vil utforske dette gjennom deltagende observasjon. Måler med oppgaven er å få en større forståelse for hvordan frilek kan være en arena for å forstå demokrati.

Gjennom frilek i barnehagen må barn forholde seg til ande barn som både er enige og uenige med dem selv. Barna må lære å lytte til andre barn og i noen situasjoner gi avkall på egne ønsker. Å mestre dette er en del av det å være menneske i en verden. Man møter motgang og medgang i relasjon med andre. Ut i fra dette har jeg formulert følgende hovedproblemstilling:

På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?

I tillegg har jeg valgt følgende tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan kommer barns initiativer til uttrykk i frilek?*
- *Hvordan opplever barn å møter motstand?*
- *Hvordan kan barnehagelæreren støtte barna i denne prosessen?*

1.3 Avgrensning og begrepsforklaring

Avgrensning: I denne oppgaven har jeg valgt å innhente min data fra en Steinerbarnehage, og på en avdeling med barn i alderen 3 til 6 år. Jeg har også valgt å ut et tidspunkt på dag som er satt av til barns selvregulerte lek.

Begrepsavklaring:

Frilek: Jeg har valgt å se på en lek som var fri fra voksenes deltagelse og innblanding. Frilek kan beskrives i denne oppgaven gjennom Hans G. Gadamer som ser lek som en kroppslig handling som finner sted i et mellomrom, mellom den lekende og dens bevissthet (Steinsholt, 2010, s.109). Det kan forstås som om leken har en egen energi, som kommer til syne i de leknes fantasi og engasjement. Lek blir i denne oppgaven tolket som å ha en verdi i seg selv, og ikke ha et gitt mål (Øksnes, 2019, s.12-13).

Demokrati: Demokrati tolkes her i lys av Biesta som en situasjoner hvor alle kan handle, og vise respekt til andres handlinger og responser i et felleskap av mange ulike mennesker. Biesta uttaler at «democracy can precisely be understood as the situation in which everyone has the opportunity to be a subject, that is to act and through their actions, bring their beginnings into the world of plurality and difference» (Biesta 2006, s. 134). Denne forståelse er forankret i Arendt forståelse av demokrati og subjektivitet.

Erfaringer: I følge John Dewey er det å erfare, noe som oppstår gjennom interaksjon med det miljøet man er en del av (Dewey, 1938, s. 42). Denne forståelsen er interessant for min drøfting av funn i sammenheng med barns demokratiske erfaringer i frilek i en steinerkontekst.

Dewey mener om erfaringer at, enhver form for erfaringer, vil påvirke subjektet, og det vil utvide et barns forståelse. For Dewey var det de sosiale erfaringene som var vesentlige. Gjennom å erfare får man nye ferdigheter og forståelser. Det et individ har fått av ferdigheter om et fenomen, vil blir brukt til å handtere og forstå nye fenomener, som ifølge Dewey er en livslang prosess som beskrives av Dewey som «What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue» (Dewey, 1938, s. 44). Når barn leker får de kroppslige opplevelser om ulike fenomen, dette forstår Dewey som å erfare (Dewey, 1938, s. 44).

Engelske begreper: Biesta skriver på engelsk og noen av begrepene som blir brukt i hans tekster, velger jeg å ikke oversette til norsk. Dette da jeg føler de mister noe av sin spenst og betydning. Begrepene jeg har valgt å beholde på engelsk er «World- destruction», «self- destruction», «in middel – ground», «ground - up way» og «ego - logical way». Begrepene blir forklart i teorikapittel.

Biesta bruker begrepet desire, og dette begrepet har jeg strevd litt med å finne et norsk ord som jeg syntes beskriver begrepet godt nok, men har landet på å benytte begrepet ønsker.

Hannah Arendt bruker begrepet *human action* og jeg har oversatt dette begrepet i min tekst til handlinger og initiativer.

1.4 Oppgavens oppbygning

I dette avsnittet vil jeg synliggjøre oppgavens videre oppbygning. Oppgaven omhandler 6 kapitler eksklusiv litteraturliste. I tillegg kommer fire vedlegg som viser hvordan jeg har tatt kontakt med den aktuelle barnehage, innhentet samtykker og NSD godkjenning.

Kapitel 2 omhandler oppgavens teoretiske perspektiv som er hentet fra Biesta og Arendt sin forståelse av demokrati og subjekts handlinger i møte med en pluralitets verden. Jeg har startet med å et kort historisk tilbakeblikk om demokratibegrepet i barnehagen, videre har jeg forklart oppgavens forståelse av demokratiske erfaringer, subjektets møte med verden gjennom å handle, møte motstand og frustrasjon. Til slutt hvordan lek kan forstås som flertydig og en plass for å erfare demokrati.

I **kapitel 3** presenteres oppgavens metodologi. Jeg har først sett på den kvalitativ forsknings tilnærming, den abduktive tilnærming og deretter den fenomenologisk forståelse. Videre presenteres deltagende observasjon som metode for innsamling av data. Gangen i feltarbeid, utvalg og etikk har deretter blitt beskrevet. Mot slutten i dette kapitlet har jeg skrevet om forskningens kvalitet og min rolle som forsker. Jeg har avsluttet med å beskrive hvordan jeg har analysert mine funn gjennom å gå frem og tilbake mellom funn og teori for så å benytte en teoristyrte koding.

I **kapitel 4** presenterer jeg mine funn i lys av en fenomenologisk tilnærming. Her har jeg tolket og beskrevet barnas stemmer på en mest mulig levende måte gjennom å bruke sitater og beskrivelser av kontekst.

Kapitel 5 er drøftingskapitlet. Her har jeg drøftet mine funn opp mot den teorien som ble beskrevet i kapitel 2. Jeg har brukt overskriftene: å bli til som subjekt gjennom handling og mothandling i lek, lek i spenningen mellom self –destruction og world –destruction, konfliktene og forhandlinger i lek. Videre drøfter jeg frileken, steinerpebarnehagens og pedagogen sin betydning for barns demokratiske erfaringer,

Kapitel 6 er oppgavens siste kapitel. Her løfter jeg frem noen hovedtanker fra min oppgave som kan svare på min problemstilling.

1.5 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere annen forskning fra barnehagefeltet som er relevant for min oppgave. Forskningen som presenteres er avgrenset til nordisk barnehageforskning, som har en tradisjon om å se pedagogiske muligheter i lek. Det er søkt etter barnehageforskere som har brukt Biesta eller Arendt i sin forskning, og som har forsket på demokratiske erfaringer i lek. Videre fant jeg nye kilder i litteraturlistene til de første kildene mine. Disse har ledet meg til annen aktuell teori.

Blant de som har forsket på feltet er Mari Pettersvold (2015). Hun har skrevet avhandlingen: *Barns demokratiske deltagelse i barnehagen: fordring og utfordring*. Den ser på hvilke kontekster og relasjoner som påvirker barns muligheter til å være demokratiske deltagere i en barnehagehverdag. Avhandlingen tar for seg sammenhengen mellom anerkjennelsesteori av Axel Honneths, og demokrati forståelse i lys av Biesta sin danningsteori. Hun viser til at demokrati begrepet i barnehagen er et relativt nytt begrep i en pedagogisk sammenheng, og derfor ser hun til skole og trekker likheter til barnehage. Metoden som brukes er en casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling med barn, og gruppeintervjuer med personal i tretten barnehager og gruppeintervju med barn i fire barnehager. Funnene som kommer frem viser at barns medvirkning i demokratisk deltagelse utnyttes for lite (Pettersvold, 2015).

Britta Qvarsell har også forsket på feltet og har skrevet: *Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet*. Studiet tar for seg barns muligheter til demokratisk utvikling i en barnehagekontekst forankret i filosofi fra Ellen Key og forståelsen som blir uttalt som «att låta barnen leva» (Qvarsell, 2011, s. 71). Studien har en etnografisk tilnærming, og bruker egne erfaringer og ulike eksempler fra hverdagshendelser i barnehage som empiri. Hun skriver om barns forhandlinger og deltagelse i lek, og viser til eksempler som å ta beslutninger og mulighet til å være deltagende. Makt begrepet blir diskutert i forhold til hvem som har makt til å ta avgjørelser og bestemme. Hun støtter seg til teori fra J. Korczak som verdsetter barndommens egenverdi og respekt for barnet som unikt. Hun konkluderer med at det viktigste for å kunne ha en demokratisk utvikling er å bli respektert. (Britta Qvarsell, 2011).

En som har gitt meg mye inspirasjon til temaet i min studie er Dag Ø. Nome. I sin artikkel *The flow of play among toddlers in kindergarden*, som er en del av hans doktorgradsavhandling (Nome, 2017) retter han oppmerksomheten mot små barns interaksjoner i lek. Dette er et mikro etnografisk studie, og datamaterialet er hentet fra to ulike

barnehager. Han har benyttet deltagende observasjon som metode. Fokus hans har vært på de yngste barna som hadde lite verbal kommunikasjon. Han skriver om begrepet handlinger, referert til Hannah Arendt og knytter dette til barns ulike kroppslige initiativer og møter i lek i lys av Maurice Merleau –Pontys fenomenologi. Nome beskriver hvordan man gjennom å møte andre, selv blir sett som et subjekt. Han buker her lek som arena for at barn kan tre frem som et subjekt, og finner at leken gir et mangfold av sosiale erfaringer blant jevnaldrende, og at det er viktig for personalet å se lekens egenverdi. En annen studie av Nome som er aktuell for min forskning er *Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarden* (Nome, 2020). Forskningsspørsmålet er: *How could free play among toddlers be an arena for democratic processes and in what ways are toys and other material objects involved?* Studiet er teoretisk forankret i Chantal Mouffe radikale demokrati forståelse og sett i lys av Biesta sin tolkning. Dette for å se nye innfallsvinkler til en demokratisk utdanning. Studiet har en etnografisk designe. Metoden som er brukt for innsamling av empiri er videoobservasjon av to spesifikke situasjoner og feltnotater i en norsk barnehage. Alderen på barna var to til tre år. Målet med studiet var å få en større forståelse av små barns sosiale samspill i lek, og å beskrive hvordan de ulike lekemateriale påvirket i dette samspillet. Den viser hvordan barn, helt ned i den førspråklige alder kan uttrykke seg som selvstendige individer. Og hvordan det å måtte utsette egne ønsker inngår i barns lekerfaring der de er deltagere i et fellesskap som barnehage. Nome finner også i sin studie at gutter er overrepresentert i konflikter, men viser til at dette trenger videre forskning for å løftes mer frem.

Cathrine Melhuus har gjort en studie som heter: *Utebarnehagen – et sted for demokratisk praksis?* (Melhus, 2013). Hun har benyttet feltarbeid som utgangspunkt til å beskrive hvordan rådende diskurser i samfunnet kan prege barnehagens praksis, og hvor betydningsfull denne konteksten er for demokratisk utførelse. Hun bruker barns lek som inngangsport. I gjennomføringen av feltarbeidet benyttet Melhuus, feltnotater og videoopptak. Hun forankrer sin teori i lys av Biesta og Tschumis subjektforståelse. Melhuus skriver om subjektets tilblivelse og overskridelser i lek. Og beskriver tilblivelse gjennom barns handlinger i lek. Hun drøfter hvordan en demokratisk væremåte blir ivaretatt i rammene til en utebarnehage. Og hvordan naturen blir institusjonalisert. Melhuus beskriver i funnene hvordan barna fikk erfaringer og kunnskap, som kunne brukes i et fellesskap. Hun beskriver deltagelse i fellesskap som sentralt i demokratiske praksiser (Melhuus, 2013). Selv om Melhuus sin forskning er hentet fra en utebarnehage, har den helt klart fellestrekk til min oppgave i forhold til å se på subjektet som handlende og demokrati som frihet til å handle.

Liv Torunn Grindheim har bidratt mye på feltet og har blandt annet skrevet en avhandling fra barns deltagelse i barnehage *Kvardagslivet til barneborgarar*. Den tar utgangspunkt i problemstillingen «Kva kan gi høve til deltaking og korleis deltek barn i barnefellesskap i barnehagen?» (Grindheim, 2014). Hun viser et barnesyn hvor barn er agenter i egen hverdag, og får erfaringer med verden gjennom deltagelse. Avhandlingen viser til fire artikler basert på feltarbeid fra tre ulike barnehager i Norge. Hun skildrer barns deltagelse som borgerskap og kaller det «citizens». Hun er inspirert av Biesta sin utdanningsdimensjon. En av artiklene undersøker demokratisk deltagelse i lek. Her blir motstand og konflikter i relasjoner mellom jevnaldrende i lek aktualisert: *Barnefellesskape som demokratisk danningarena. Kva kan gi høve til medverknad i leik i barnehagen?* (Grindheim, 2011). I feltarbeid benyttet Grindberg deltagende observasjon og strukturerte samtaler mellom barna og mellom barna og personalet eller henne selv. Funnene i studiet viser at lek kan være med å gi barn erfaringer i å medvirke på sin hverdag i barnehagen, men mest av alt erfaringer med å være en del av et fellesskap i barnehagen. Hun konkluderer med at variert lek, der barn møter andre barn som gir motstand og maktkamper gir barna nyttige erfaringer i å medvirke for å kunne delta i et fellesskap på en demokratisk måte. Hun skriver også at relasjoner mellom barn, gir en annen erfaring i å medvirke enn relasjoner mellom barn og voksne.

Grindheim viser i studiet *Children as playing citizens* (Grindheim, 2017) til at lek har en stor betydning for «child - citizen» og at lek kan finne sted på ulike arenaer i en barnehagehverdag (Grindheim, 2017, s.625). Hun hadde som mål å utforske hvilke forhold i lek som kunne vise til demokratiske prosesser. Hun støtter seg til Biesta sin forståelse av demokrati. Hun beskriver at leken er flertydig og velger å ikke definere lek og dens kontekst, men ha en vid forståelse av lek. Hun beskriver barns ulike aktiviteter og deltagelser i barnehagens hverdag som lek. Hun finner i sine funn at lek kan finne sted i ulike situasjoner. Og at lek finner sted i strukturerte som frie aktiviteter, i rutine og overgangssituasjoner. Hun fant at rollelek og «late – som» lek var den lekformen som var mest utfordrende å være deltager i, men gjemsel og pusle aktiviteter var lekformer som Grindheim beskriver som lettere tilgjengelig for alle å være deltager i. Oppgaven utfordrer den tradisjonelle måten å se på lek som en ikke strukturert aktivitet.

Berit Tofteland har forsket på demokrati i barnehagen. Som hun presenterer i sin ph.d avhandling *Måltidsfellesskap i barnehagen. Demokratiets vugge?* (Tofteland, 2015a). Metodologien er en diskursanalyse. Hun har hentet sitt datamateriale fra gruppeintervju av personalet i fire ulike barnehager. Fokuset var hvordan diskurser påvirker småbarns deltagelse

i et måltid, da med utgangspunkt i de voksenes opplevelser av demokrati i barnehagen. Hun har en teoretisk forankring i Mouffe sin teori om det radikalet demokrati, som uttaler at å være enige i alt er en illusjon i et demokratisk samfunn. Avhandlingen består av tre delstudier, hvor alle gir innsikt i mangfoldet i et måltidsfellesskap, og gir en forståelse for personalets oppfatning av demokrati i barnehagen.

Innen forskning på steinerpedagogikk har jeg funnet inspirasjon hos Sarah Frøden. Hun er professor ved Örebro universitet i Sverige. Frøden har forsket på steinerpedagogikk i barnehage og skrevet flere publikasjoner med fokus på lek og lekemiljøet i Steinerbarnehager. Sarah Frøden og Moira von Wright skriver i et kapittel i *International Handbook of Early Childhood Education* (2018), om steinerpedagogikkens opprinnelse, dens pedagogisk forankring og voksenrollen. De beskriver også Steinerbarnehagens lekemateriale og knytter denne forståelsen til steinerpedagogikkens fokus på å skape omgivelser som er sansestimulerende og med mål om å gi barn mulighet til kreativ utfoldelse. Videre beskriver de at et mål med steinerpedagogikken er at barna skal vokse opptil å bli selvstendige, tenkende individer. De viser samtidig til noen kritiske tanker om begrensninger som steinerpedagogikken kan ha ved at den kan fremstå som noe isolert fra det virkelige liv.

I studiet «Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf kindergarden» (2019), viser Sara Frödén og Anna- Lova Rosell hvordan barnet og lekematerialet i en Steinerbarnehage samspiller, og hvordan dette kan være stimulere for kreativitet og fantasi. De beskriver også voksenrollens tilnærming til barnet. Dette studiet er et etnografisk studie, med feltarbeid over en periode på 1,5 år hentet fra en steinerbarnehage i Sverige. Innsamling av data er gjort ved deltagende observasjon og semi- strukturert intervju av to pedagoger. De fant i studiet at fantasi og forestillinger i barns lek ikke kunne komme til sin fulle rett om lek ble for kontrollert og hadde for mange krav fra omgivelsene (Sara Frödén og Anna- Lova Rosell, 2019)

I min forskning ønsker jeg å undersøke barns demokratiske erfaringer i barnehagens frilek. Mitt fokus er hvordan barn har ulike måter å møte motstanden og uttrykker dette med begrepsapparatet til Biesta: «Self - destruction» og «World destruction» og å være i «the middle ground». Jeg har også en interesse for lekematerialets innflytelse på motstand.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiv som vil kunne bidra til å svare på min problemstilling:

På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?

Først vil jeg kort gi et historisk tilbakeblikk på demokrati i barnehagen, for så å forklarer min teoretiske forståelse av begrepet demokrati. Videre vil jeg belyse det å være et subjekt i møte med verden i lys av Biesta og Arendt sin subjektforståelse. For deretter å vise til teori som kan hjelpe meg å forklare hvordan møter med motstand i felleskap med andre kan uttrykkes. Til slutt vil jeg presentere teori om lek ut ifra en fenomenologisk forankring.

2.1 Demokratibegrepet i barnehage

Når jeg her skal se på demokrati i en barnehagekontekst vil jeg starte med et kort historisk tilbakeblikk på hvordan demokrati begrepet har kommet inn i barnehagen. I denne sammenheng kan det være av betydning hvordan synet på barn har vokst frem i vårt samfunnet og preget barnehage. I den nordiske barnehagetradisjon har vi røtter tilbake til Friedrich Frøbel som så på barnet som fritt og samhandlende menneske, og skulle oppdras i frihet. Han hadde fokus på lek, dialog og utfoldelse og hverdagsaktiviteter i den pedagogiske praksisen. Denne tradisjonen har påvirket og lagt grunnlaget for det syn på barn som vi i dag står for, som selvstendige og autonome individet (Hogsnes, 2010, s.150).

I dag er barns rettigheter tydelige i FN barnekonvensjon som ble ratifisert i Norge i 1991. Den taler barnets sak som autonome subjekter. Den har hatt stor betydning for utarbeidelse av statlige styringsdokumenter for barnehagen med forpliktende mål. I FN sin barnekonvensjon står det at «barn fullt ut bør forberedes til å leve sitt eget liv i samfunnet, og oppdras i pakt med idealene fastslått i De forente nasjoners pakt og særlig i en ånd av fred, verdighet, toleranse, frihet, likhet og solidaritet» (Barnekonvensjonen, 1991, s.6)

Første gang demokratibegrepet ble nevnt i barnehageloven var i 2005, i § 1. Der er det skrevet at «Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Barnehageloven, 2005, § 1). I § 3 blir barns rett til medvirkning beskrevet. «Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv» (Barnehageloven, 2005, § 3). Dette gir barn rett til deltagelse og medvirke i sin egen hverdag. For barnehagens praksis innebærer dette at barn skal ha innflytelse på barnehagedagen sin, både i frie og styrte aktiviteter.

Demokrati begrepet i rammeplanen kan forstås som i nær relasjon til begrepet medvirkning da det står at «barn skal oppleve demokratisk deltagelse ved å bidra og medvirke» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Ved at barn selv kan initiere og styre egen lek, vil frilek være en slik arena. Videre står det at «barns åndsfrihet skal anerkjennes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det vil si at alle barn skal ha mulighet til å si og å komme med initiativer. Under avsnittet Barnehagen skal fremme danning skal barnehagen legge grunnlaget for «selvstendig og ansvarlig deltagelse i demokratiske fellesskap» (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Rammeplan for barnehage 2011 hadde ikke et eget avsnitt om demokrati. Der er barns ytringsfrihet beskrevet under avsnitt om medvirkning «Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s14)

Barnehagen blir i dag sett på som en viktig samfunnsinstitusjon, og som en investering for fremtiden. Jansen, Kaurel og Pålerud peker på at det er i barnehagens hverdagsliv at barnehagens mandat til å fremme demokrati, kommer til syne (Jansen, Kaurel og Pålerud 2015, s. 11). Dette kan sees i sammenheng med det rammeplanen for barnehage, innhold og oppgaver skriver under avsnitt om demokrati «at barn *gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barn få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de lever i*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 8). Det kommer klart frem at alle skal få mulighet til å komme med egne meninger og ønsker. De skal også kunne ha innflytelse på hverdagen i barnehagen. Ut ifra dette kan man se på barnehagens som en demokratiske møteplass. Den pedagogisk praksis må da legge til rette for dette. Ved å legge til rette for et stimulerende lekmiljø, vil frilek kunne gi barn viktige demokratiske erfaringer i samhandling med andre barn.

2.2 Biestas demokratiforståelse

Biesta beskriver demokratiet som en livsform, hvor erfaringer med demokratiske prosesser må skje i samspill med andre mennesker i et samfunn, han formulerer «I believe that democracy is also a form of life and that it is first and foremost through participation in democratic form of life» (Biesta, 2010, s. 108). Mine observasjoner av barn i samspill med andre gjennom sin frilek, gjorde denne forståelsen for demokrati aktuell. Biesta er opptatt av fellesskapets behov, foran individuelle behov, altså at alle barn bør få mulighet til å komme med egne meninger og at andre barn kan respondere på dette på en måte som ikke hemmer den andre og er til nytte for fellesskapet. Biesta uttaler at demokratiets utfordring i dag ligger i hvordan vi som mennesker lever i et slikt fellesskap med andre og skriver «Hvordan vi ansvarlig kan reagere på, og hvordan vi i fred og fordragelighet kan leve side om side med

hva og med hvem, der er annerledes» (Biesta, 2012, s. 26). Demokrati tolkes her som en situasjoner hvor alle kan handle, og vise respekt til andres handlinger og responser. Det er først når våre handlinger blir møtt av andre, som er ulike oss selv, at vi kan si det er en demokratisk erfaring. Biesta beskriver «democracy can precisely be understood as the situation in which everyone has the opportunity to be a subject, that is to act and through their actions, bring their beginnings into the world of plurality and difference» (Biesta 2006, s. 134). Biesta sine tanker er sterkt influert av Arendt og hennes tanker om demokrati og subjektet.

For Hannah Arendt er menneskelige handlinger forbundet med frihet. Hun beskriver handlinger i relasjon til pluralitet. Arendt sin pluralitets forståelse bunner i tanken om «at verden ikke er beboet av mennesket, men av mennesker» (Biesta, 2012, s. 81). Denne forståelsen kan jeg bruke til å se på mangfoldet i en barnegruppe, og det enkelte barns særegenhet. Biesta presiser at Arendt ikke ser på frihet som å kunne handle som en selv vil, men heller til å bringe nye initiativer til verden «å frembringe noget, der ikke eksisterede før» (Biesta, 2012, s.85).

Det kan for et barn handle om å måtte forhandle om egne ønsker, i respekt for andres ønsker. Og det kan handle om å finne en grense mellom individuelle og fellesskapet behov. Frihet som beskrevet her er ifølge Arendt ikke suverenitet, men sett på som en ny begynnelse. Arendt mener at for å være fri, må man si fra seg sin suverenitet (Biesta, 2012, s.87). Det kan forståes som at barn kan se både egne og andres behov, og ut ifra dette komme med løsninger som kan være greie for alle. Biesta skriver at man som subjekt, ikke legger begrensninger på andre sine handlinger, og at man selv må reflektere over ens egne ønsker, for å la andre som er ulike oss selv også tre frem i verden med sine initiativer «Målet er derfor at utvikle en retfærdig ramme, som individer kan velge deres egne mål og verdier innenfor» (Biesta 2012, s.79).

For Arendt er frihet det å kunne ha mulighet til å starte disse initiativene, i felleskap med andre mennesker som også har denne mulighet. Hun beskriver at det oppstår i et fellesrom, og at et fellesrom oppstår der hvor det er handlende og talende mennesker. Lingis beskriver fellesskap som «et antall individer, der har noget til felles – et felles sprog, en felles referenceramme» (Biesta, 2012, s.61). Ut ifra denne forståelsen vil en barnehage betraktes som et slikt fellesskap. Arendt sier at et viktig moment med frihet, er at det eksisterer her og nå, ikke før og ikke etter (Biesta, 2006, s.84 -88). Denne forståelsen av frihet er interessant for meg til å se på hvordan det enkelte barnet får en mulighet til å tre frem

som et unikt menneske, i et fellesskap, i barns frilek, med andre handlende barn i en her og nå situasjon.

Teorien er også interessant i forhold til å se på hvordan barna i frilek møter andre barns initiativer som kan utfordre dets egne ønsker. Hogsnes viser til Dewey som hevder at for å lære demokratiske prosesser er man nødt til å være deltager og erfare dette selv. (Hogsnes, 2010, s. 58) Barnehagens læringsmiljø). Gjennom at barn er deltagere i frilek vil barn erfare hvordan det er å forholde seg til ande barn, som ikke vil dele, ikke vil inkludere eller som alltid er enige i andres forslag. Biesta beskriver det som en prosess fra å være i verden som seg selv, til å være i verden sammen med andre på en «ground –up way» (Biesta, 2015, s. 36).

Å sette sine ønsker litt til side, sin suverenitet, bevare pluralitet og ulikheter kan være frustrerende og vanskelig for mennesker som eksisterer i en felles verden, med mange ulike mennesker. Dette bringer meg over til en forståelse av subjektet, og ulike måter å møter frustrasjon i møte med andre subjekter. Denne teorien gjør det mulig for meg å drøfte hva det vil si å være et barn i møte med ande barn barnehagen. Biesta sier at «Det er i dagligdagens rutiner, at demokratiet oppleves, leves og bliver virkeligt» (Biesta, 2012, s.131).

Biesta sitt demokratibegrep, er i relasjon til hans tanker om subjektet ved at begge har til felles at man må ha mulighet til å handle i møte med andre. Men at denne friheten ikke innebærer å få alt som en selv ønsker til enhver tid. Dette kan sees i relasjon til C. Mouffe sin forståelse at det ikke er et mål i demokrati at man blir enige til slutt, men å våge å leve med uavklarte motsetninger mellom mine og andre intensjoner og behov. Mouffe viser til en kritisk demokratiforståelse og snakker om «fra antagonistisk til agonistisk» (Tofteland, 2015b, s.108) og mener med dette at man ikke må beseire det man er uenig med, men at det er viktig at alle har en rett til å være uenige. Hun ser på konflikten i en relasjon som essensielt for demokratiet. Det er snakk om å endre «den potensielle antagonismen som alltid er til stede i et pluralistisk samfunn, til agonisme» (Tofteland, 2015b, s.108). Mouffe beskriver det som å et vennskap med spenninger mellom det å være uenige og likevel være venner, et venn - fiende forhold (Nome, 2020, s .2).

2.3 Møte med verden som subjekt

Det å starte initiativer og møte initiativer, kan vise seg i barns frilek ved hvordan barn svarer andre sine ønsker, hvordan de selv starte en lek og på hvilken måte de møter og inkluderer andre i sine initiativer i en her og nå situasjon. Biesta hevder at «it is only in action, which means action that is taken up by others in unpredictable and uncontrollable ways – that the

individual can be a democratic subject» (Biesta, 2006, s.136). Man kan forstå Biesta sitt syn på å være et subjekt som at barn handler og tar initiativ i nærvær av andre, som har mulighet til å selv å handle tilbake på våre handlinger. Arenaen for slike handlinger kan være barns frilek. I følge Biesta vil barna være helt avhengig av respons for å bli sett som subjekt. Altså kan ikke subjektet tre frem i isolasjon. Biesta sier at for å tre frem som subjekt er vi avhengig av hva andre gjør med våre initiativer, han uttrykker det som «coming in to the world we are literally subjected to what others do with them» (Biesta, 2015, s.29). Alle må få mulighet til å respondere på våre handlinger og initiativer «således skabe mulighed for, at andre kan være subjekt» (Biesta, 2012, s.130). Det handler om å lytte og skape rom for andre, samtidig som du selv bringer initiativer inn i den arenaen du er en del av. Ved å handle i nærvær av andre, utsetter vi også andre for våre initiativer. Vi vet aldri hvordan respons vi får tilbake på handlingene vi starter, det er opp til den andre (Biesta, 2012, s.130).

Denne utfordringen med å handle i felleskap med andre subjekter som er ulike oss selv og som selv har mulighet til å handle, kan beskrives som «Handlingens pine» (Biesta 2012, 82). Da vi aldri kan vite hvordan vi vil komme til å bli møtt av andre beskrives en mulig løsning som å gjøre handlinger isolert fra andre. Da er man selv herre over egne handlinger. Det er mulig at et subjekt ikke mestrer å la andre tre frem med sine handlinger, og fratrar andre en mulighet til å handle. Er man isolert fra andre, har man mistet sin mulighet til å handle og jeg ville ikke bringes til verden (Biesta, 2012, s.125).

Biesta sin forståelse av subjektet kan brukes til å forstå hvilke demokratiske erfaringer barn får i frilek, gjennom å være subjekt, sammen med andre handlende subjekter, som har egne forståelser, ønsker og behov.

For å forstå Biesta sitt begrepsapparat enda bedre kan det være hensiktsmessig å se nærmere på Arendts tanker om menneskelig eksistens som hun presenterer i boken «the human condition». Her stiller hun seg spørsmålet: Hva det vil si å være et menneske i verden? Hun refererer til to måter om hvordan vi mennesker kan omgås og blir en del av verden på. Det er ifølge Arendt gjennom først å tenke, der etter å gjøre gjennom aktivitet. Arendt har i boken fokus på menneskelige aktiviteter (Arendt, 1998). Arendt beskriver at menneskers liv har tre grunnleggende aktiviteter. Noe som hun beskriver som å være essensielt for å være menneske. Hun samler dette til å utgjøre, Vita Activa. Hun skriver i vita activa om menneskers virksomhet og deler den inn i tre kategorier. Arbeid, produksjon og handling. Arendt peker på en utvikling i den moderne verden der Vita Cotemplativa har fått mer plass enn vita activa. Arendt mener de er likeverdige (Biesta, 2012, s.124).

Arbeid er i lys av Arendt en biologisk nødvendighet, slik spising, soving og reproduksjon, altså repeterende handlinger. Produksjon beskriver Arendt som å skape ting vi trenger i verden som «The work of ower hands» (Arendt, 1998, s.136). Handlinger er det som gjør oss til mennesker, de er frie initierte, de er kreative og unike. Ved at vi trer frem for hverandre gjennom handling og tale, gjør at vi trer frem i verden som den unike person vi er (Arendt, 1998, s.175 -176). Handling skiller seg fra arbeid og produksjon, da handling kun kan oppstå i relasjon med andre handlende unike subjekter og vi er avhengig av en respons fra dem. Arendt ser på subjektivitet, som en egenskap i interaksjoner mellom mennesker. «Action and speech need the surrounding presence of others...» (Arendt 1998, s. 188). Arendt beskriver «plurality is the condition of human action» (Biesta, 2016, s.101). Et viktig element i pluralitet er mangfold og ulikheter, i en verden med andre subjekter som er ulike oss selv. Arendt mener pluraliteten kommer til syne ved at det blir «født» nye handlinger. Dette vil forstyrre og endre tidligere handlinger. Med dette mener Arendt at hver gang noen starter nye initiativer, er det en ny «fødsel». De finner sted nye handlinger hele tiden. Altså det skapes nye muligheter inn i verden, hver gang noen tar initiativer (Arendt 1998, s 176 - 177). Arendt ser på det å kunne handle, som «...the one miracle- working faculty of man»(Arendt 1998 s. 246).

Den forståelse om at alle skal ha en mulighet til å komme med initiativer, og tre frem som et unikt subjekt, kan hjelpe meg å tolke hva som skjer i handlinger mellom barn i frilek. Og videre kan hvordan barn håndtere hva Biesta kaller «handlingens pine» være interessant ved betraktningen av demokratiske erfaringer. Når barn erfarer konsekvensen av egne og andres handlinger i et fellesskap gjennom lek, ligger også et ansvar i å kunne handle og være et unikt subjekt.

2.3.1 Det unike i subjekt

Ved at barn trer frem som subjekter i møte med andre barn i frilek, tilfører det enkelte barnet leken noe som er særegen for bare det barnet. Denne særegenheten beskriver noe utover identitet og karakter trekk, og som gir barnet en rolle i et fellesskap. Biesta er inspirert av Arendt å beskrive at det unike er viktig når man skal snakke om subjektivitet. Han begrunner dette med at det har en betydning for hvilket subjekt som kommer til syne i verden. Det er ikke vilkårlig hvem man møter. Gjennom å bringe inn nye handlinger i verden viser vi vårt unike subjekt. Unikheter er det som beskrives som det som skiller et menneske fra et annet (Biesta, 2015, 30 -31). Arendt hevder at hvem du er, viser seg gjennom dine handlinger og

tale. «In acting and speaking, men show who they are, reveal actively their inique personal identities and thus make their appearance in the human world» (Arendt, 1998, s 179). Biesta viser til to måter å forstå unikhhet på. Den ene er «Uniqueness –as-different, som handler om å være ulik alle ander. Den andre har Biesta fra Emmanuel Levinas og er «uniqueness –as-irreplaceability» (Biesta, 2015, s.31). Dette handler om betydningen av når du er du, som en uerstattelig person ved at andre henvender seg til deg. Biesta uttrykker «when does it matter that I am I?» (Biesta, 2016, s.144). Videre beskriver Biesta det som et ansvar man får når en annen person ønsker akkurat deg, gjennom at vi selv bestemmer om vi vil besvare andres henvendelse (Biesta, 2016, s.144). Når barn leker og møte andres initiativer adressert til seg, kan barnet ta det ansvar det er gitt som et unikt individ, å respondere. Eller bare kan velge å la være. «It is in and through the way in which we respond to the other, to the otherness of the other, to what is strange and different to us [...] that we come into the world as unique singular beings (Biesta, 2006, s. 69). Når man møter dette unike, som er annerledes enn oss selv, kan det være utfordrende å godta. Biesta beskriver også at for å bevare barnet sin unikhhet, kreves det noe av de voksne i relasjon til barna. Det kan forstås som at det unike er noe sårbart som kan komme til syne i relasjonen mellom pedagogene og barna, og at den voksne da ikke bør være for dominerende. Det Biesta tenker er viktig er at barna selv skal kunne komme med synspunkter og handlinger, og på den måten bli sett som unike subjekter. Biesta uttrykker at om det motsatte skjer, at barna ikke får tre frem som subjekt, men at den voksne handler på vegene av barna. Vil barnet komme til syne i fellesskapet som et objekt (Biesta2015, s.31). Slik jeg tolker Biesta betyr dette i barnehage kontekst at dersom barna ikke selv får komme med egne synspunkter, handlinger og responser, blir barna et produkt av det de voksne ønsker.

2.4 Motstand, forhandlinger og frustrasjon i møte med andre.

Når et barn som er i lek, ikke oppnår å få innfridd sine ønsker, blir avvist eller ikke får en leke som det ønsker, oppstår det ofte frustrasjon. Det kan vises som en forstyrrelse av våre initiativer som skaper frustrasjon og videre konflikt. Biesta beskriver vår tid som en tid hvor man hele tiden blir stilt ovenfor nye ønsker om å få noe, helst umiddelbart. Biesta mener det er svært uheldig at vi mennesker bygger våre verdier på å få det vi vil i samfunnet. Biesta stiller spørsmålet om det er mulig i et demokrati og alltid få det vi ønsker (Biesta, 2015, s.36). Biesta påpeker at det virkelige liv ikke alltid vil gi oss det vi selv ønsker, og derfor er det

viktig for barn å erfare fra dette fellesskapet. I barnehagen er det personalets ansvar å støtte barna gjennom slike uoverensstemmelser. I rammeplanen står det klart at personalet skal «bidra til å utvikle barns toleranse, interesse og respekt for hverandre ...»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55) i dette ligge det et ansvar. Som tidligere nevnt, skal barn i barnehagen ha mulighet til å erfare å ha innflytelse, gjennom å medvirke. Alle barn har sin særegne måte å møte andre på, ut ifra tidligere erfaringer, modning og utvikling. De viser et mangfold av ulike handlinger i møte med frustrasjon. Noe barn kan vise frustrasjon med sinne, andre med gråt, noen høyløst, og andre stille.

Det å møte motstand, bli frustrert og være i forhandlinger kan knyttes til demokrati, og denne forståelsen vil være vesentlig til å tolke mine funn opp mot min problemstilling: *å erfare demokratiske prosesser i frilek*. Dag Nome bruke tanker fra Mouffe når han beskriver at i barnehagen er det en tradisjon for å forebygge og løse konflikter. Der det er barnehagens personale som lager regler som kan være med å bevare barnas frihet. Tanker rundt dette vil jeg ha med inni min drøfting av mine funn. Som nevnt på side 14 hevder Biesta at konflikter kan være en nyttig erfaring for barn i å handtere motstand og forstyrrelser av egne ønsker og behov (Nome, 2020, s. 2).

I følge Nome kan motstand oppstå ved at barn daglig må forhandle om det ulike eierløse materialet i barnehagens fysiske miljø. Ha beskriver i tillegg hvordan motstand kan oppstå mellom barna og hvem som mener de har rett til å leke med hvem (Nome, 2019, s. 84). Ved at barn eksistere i verden vil de møte motstand, både i møte med materialitet og i interaksjon med andre subjekter. Noe eller noen andre vil utfordre dine ønsker og ideer. Dette vil skape frustrasjon. Biesta (2015) viser til at frustrasjonen er en viktig erfaring på «livets vei». Gjennom å møte motstand og bli frustrert, vil barnet oppdage en verden som eksisterer utenfor det selv. Barnet vil når det er en del av en barnegruppe, møte andre sine initiativer, som ikke er like barnets egne ønsker. Biesta uttrykker det som en viktig oppgave for en pedagogisk institusjon å oppmuntre og støtte barn til et ønske og en forståelse om seg selv som en del av et fellesskap. Der barna ikke ser seg selv som et midtpunkt. Biesta siterer Philippe Meirieu å uttaler «a desire for wanting to try to live ones life in the world, without thinking oneself in the center of the world» (Biesta, 2020, s.98). Når vi møter motstand har vi ifølge Biesta noen måter å handle på. Han beskriver disse ulike måtene å tre frem i verden som unike for det enkelte subjekt. Man kan møte verden med ulik modenhet som Biesta beskrive som en ego - logical eller på en «ground - up way». Han viser til to måter å håndtere motstand, frustrasjon og forhandlinger på som «Self - destruction» og «World destruction». Biesta bruker å være i «the middle ground» som balansepunktet mellom «Self - destruction»

og «World destruction» og som den ideelle måte å handtere fustrasjon i møte med andre (Biesta, 2015, 32-33).

2.4.1 «Self - destruction»

I noen situasjoner kan motstanden virke for uoverkommelig og vanskelig og man møter den med å gi opp våre initiativer og blir på et vis selvutslettende (Biesta, 2017, s.430) I slike møter med motstand, vil vi utslette våre ønsker, og gi etter for andres. Biesta forklarer denne form for handlinger ved å si at subjektet vil trekke seg bort fra verden man lever i, for å gi andre plass. Biesta beskriver dette som «self- destruction» (Biesta, 2015, s.33).

2.4.2 «World - destruction»

Biesta beskriver en annen måte å møte frustrasjonen på som å respondere hardt tilbake. Da ved å bruke makt og energi til å vinne frem våre initiativer. På den måten kan vi stoppe andre fra å ødelegge våre ønsker, og vi får det som vi vil. Biesta sier sa at detter en «ego - logical» måte å eksistere på, hvor da det er vårt ego som styrer våre handlinger. Man prøver å kontrollere over det som frustrerer (Biesta, 2017, s.429 -431). Biesta skriver at på en måte er det viktig å få våre handlinger satt ut i live, tre frem i verden. Men tar man dette for langt, vil det fremstå som ødeleggende på det som viser motstand. Biesta beskriver det som «world – destruction» (Biesta, 2015, s.33). Denne måte å tre frem i verden vil bety at man ikke lever opp til å at andre også er subjekter som fritt kan handle. Og derfor kan ikke en «World – destruction» sees på som en demokratisk måte å eksistere på ifølge Biesta.

2.4.3 Å være i «the middel ground»

Når barn møter motstand hos andre barn eller om de selv yter motstand, må de lære å handtere dette på en hensiktsmessig og kontrollert måte. Dette er viktig å mestre videre i livet, da det alltid vil komme ny motstand. Som Biesta vil kalle en gjentagende prosess, som kommer til syne når vi starter nye handlinger (Biesta, 2017, s.430). Biesta er tydelig her og sier at hverken den som får motstand eller den som gir motstand skal ødelegge for den andre part, målet er å være i forhandlinger, i dialog (Biesta ,2015, 33). Biesta beskriver det å være i dialog som «the middle ground». Og han påpeker at å hjelpe barn å være her, er en av utdanningens viktigste oppgaver. Dette kan overføres til barnehage, og sies å være en måte å

hjelpe barn til å erfare demokrati. Derfor vil denne teorien hjelpe meg å beskrive mine funn i forhold til det å forhandle i barns frilek.

«The middle ground» kan oppleves som et balansepunkt mellom «self - destruction» og «word - destruction». Noe vi går inn og ut av, gjennom forhandlinger. Biesta snakker om å være i dialog. Med dialog mener han å utfordre det som gir oss motstand. Ikke ved å unnlate eller forlate motstanden, heller ikke ved å bane vei for våre ønsker vei. Her er det snakk om å møte andre mennesker, med respekt for deres ønsker og behov uavhengig av ens egne ønsker og behov. Det handler om frihet til å kunne handle. Biesta uttrykker «That this is not the freedom to do what one wants to do, but the freedom to act in and with the world in a «ground - up way» (Biesta 2020, s.89). Med dette forstår jeg at alle kan komme frem med sine initiativer, men ikke gjøre som de vil på bekostning av andre. Biesta forklarer dialog som «ways of relating in which justice can be done to all who take part» (Biesta, 2016, s. 3). Denne teorien blir viktig for å se på hvordan demokratiske erfaringer kan finne sted i barns frilek.

Utfordringen i å eksistere, er et behov om å tilfredsstille egne ønsker. Dette kan slik jeg tolker Biesta oppleves som en indre kamp med oss selv. Mestrer vi å ta våre ønsker i dialog med virkeligheten og være en plass i midten kan man knytte dette til en demokratisk erfaring. Biesta refererer til Meirieu og sier at å være i verden, uten å være i senter, er å eksistere på en «ground - up way», og ser dette som å være i «the middle ground». Han er tydelig på at dette ikke handler om å være voksen, eller i forhold til utvikling og alder, men en måte å eksistere på (Biesta, 2017, s.420). Det å være i verden «in a ground - up way» er for Biesta å kunne se og ha en forståelse av om, våre ønsker, også er et ønske som andre vil være tilfredse med. Å mestre å se andres perspektiv og ikke kun vårt eget. Biesta utfordrer den voksne i relasjonen og spør hva er dens rolle i å veilede og støtte barnet. Målet slik jeg forstår Biesta må være at barn får en forståelse av å eksistere i en verden med andre, men ikke som et midtpunkt. Denne måten å møte motstand og frustrasjon på, kan sees i sammenheng med Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver som sier at barnehagen skal være en arena der «alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Ved å eksistere i en verden på denne måten, vil kunne sees på som å være i verden på en demokratisk måte, hvor målet er å eksistere i verden mellom «world – destruction» og «self – destruction», altså «in the middle ground» (Biesta 2015, s.38).

Samhandling skjer over alt hvor det er mennesker samlet og min arena for samhandling er barns frilek. I neste kapittel vil jeg presentere den teoretiske forankringen lek er knyttet opp mot i denne oppgaven.

2.5 En flertydig forståelse av lek

Lek er et begrep som er blitt forsøkt forstått, definert og beskrevet av mange lagt tilbake tid (Sutton-Smith, 1997). Solveig Nordtømme beskriver filosofen Wittgenstein sin definisjon av lek som et tvinnet tau. En metafor på lek som noe komplekst og sammenfiltret, videre viser hun til Gadamer som ser på lek som bevegelser hit og dit og hvor leken selv er det som er meningsbærende (Nordtømme, 2020, s. 45). Åm sier at fremfor å lete etter en definisjon på lek, kan man fastslå at leken er mangfoldig og begrepet lek kan endre betydning alt etter hvilken lek det er snakk om (Øksnes, 2019, s. 26). Leken som begrep har røtter langt tilbake i tid, og har vært viktig for barndommens frihet (Øksnes, 2019, s.77). Lekbegrepet i barnehagen startet gjennom Frøbel sin filosofi om barnehage og har alltid hatt en viktig plass i den nordiske barnehagetradisjon. Øksnes beskriver at de rådende diskursene i samfunnet viser seg i styringsdokumentene til barnehagen. Hun skriver at «gjennom et spesielt språk styrer kunnskapsautoritetene hvordan vi skal tenke og snakke om barns lek» (Øksnes, 2019, s.30). Rammeplanen er et eksempel på dette. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på lekens egenverdi, og ikke lek som et redskap til å lære. Øksnes viser til at synet på barn og barndom, vil påvirke den lekforståelse som eksisterer i et samfunn (Øksnes, 2019, s. 47).

Lek kan for noen og spesielt i vår vestlige verden bli beskrevet som et pedagogisk redskap. Sutton-Smith uttaler at denne form for lek kan kalles lekens fremskritt. Verdien av lek er her med et mål om å oppnå noe. Den har en nær relasjon til utviklingspsykologien, som ser barns utvikling gjennom stadier (Øksnes, 2019, 86 - 87). Leken kan i denne sammenheng bli bruk til å måle kunnskap, og se på avvik fra «normalutvikling» når det gjelder kognitive og sosiale ferdigheter. Inn under denne forståelsen av lek finner vi Piaget, Eriksen og Vygotskij, her deles lek inn i ulike stadier og utviklingsferdigheter. Dette mener Sutton-Smith er en forståelse av lek som skal «hjelp barn å bli voksne» (Øksnes, 2019, s.23). Barnet sees på som uferdig og på vei mot noe annet. Dette er ifølge Sutton-Smith en rådene tanke om barns lek av pedagoger i vår vestlige kultur. Det er et fokus på at barna skal gjøres klar for skolen (Øksnes, 2019, s. 15). Det lekematerialet som blir gitt til barn kan også være med å signalisere at det ligger et mål bak å tilby lekematerialet og et ønske om at barnet skal utvikle nye ferdigheter og kunnskap. Sutton –Smith uttaler at mange leker er designet som et redskap for å lære (Brønstad og Øksnes, 2014, s.219). Øksnes skriver at hun ønsker å formidle en kontrast til denne forståelsen av lek som et pedagogisk redskap, og viser til lek som et mer

filosofisk fenomen. Leken blir sett på flertydig, som en verdi i seg selv (Øksnes, 2019, s.12-13).

Det er denne tilnærming til lek som ligger til grunn for min forståelse av lek i denne oppgaven og til å svare på min problemstilling: *På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?* Jeg har valgt å se på en lek som er fri fra voksenes deltagelse og innblanding, og støtter meg til Douglas Kleiber om at de voksenes organisering og bakenforliggende tanker om å oppnå noe spesifikt, vil hemme det spontane i leken (Øksnes,2019, s.103).

Denne filosofiske forankringen av lek, er her knyttet til hermeneutisk og fenomenologisk teori. Den har helt andre grunnforståelser enn i forståelse av lek som et pedagogisk redskap. Her er det derimot vanlig å se leken som en kaotisk prosess, et irrasjonelt fenomen, fremfor at den skal føre til utvikling. Herunder kommer blant annet teoretikere som Sutton-Smith, Nietzsche, Bakhtin og Gadamer. De erkjenne viktigheten av å se lek for lekens skyld (Øksnes, 2019, s.25).

Et kjennetegn er at leken selv er målet og at den har en egenverdi. Indre motivasjon hos barnet blir dermed viktig i leken. Barnet leker for det har lyst til å leke og ha det gøy. Leken gir også barnet en følelse av å påvirke eget liv, ved at barnet selv styrer sin aktivitet, og bestemmer mer enn det gjør i virkeligheten. Barn har en viss kontroll over sin egen lek, samtidig som man må samarbeide med andre barn (Öhman, 2012, s. 78).

Steinsholt uttrykker at det dreier seg om en forståelse av lek som en erfaring, som ikke er planlagt, og som kan oppstå når og hvor som helst. Denne fremstillingen av lek har Steinsholt fra Gadamer. Øksnes viser også til Huizinga som sier at «lek er drevet av indre fenomenologiske tilfredsstillinger» (Øksnes, 2019, s. 130) med dette menes at leken som fenomen er indre motiverende og med en egenverdi. Han sier også at lek kan være antisosial og destruktiv og bruker ord som brutal, stygg og ufri. Her menes at i lek kan det forekommer konflikter og de er ikke alltid like vennlige. Dette kan knyttes til Arendt, om å tåle det våre handlinger starter, som vi ikke selv vet utfallet av (Biesta, 2012, s.82). Når barn i frilek starter initiativer, kan det skape frustrasjoner som får responser som kan beskrives som svært krenkende for det enkelte barn.

En forståelse av lek som en fritt initiert aktivitet og som et lite frirom fra regler, kan kobles til Arendt sin forståelse av handlinger, hvor handlingen i seg selv er målet. Handlinger blir beskrevet som det som gjør oss til mennesker, de er frie initierte, de er kreative og unike. Arendt beskriver som nevnt på side 15 at når vi trer frem for hverandre gjennom handling og tale og det gjør at vi trer frem i verden (Arendt, 1998, s.175 - 178). Dette kan hjelpe meg å

beskrive mostanden og forstyrrelsene i leken som demokratiske erfaringer, da barna selv skaper noe nytt og det er en arena hvor de kan praktisere ytringsfrihet.

Nome skriver om hvordan leken kan forstyrres av bevegelser, lyder og konkreter i rommet. Disse forstyrrelsen er en form for motstand som gjør at leken kan endres, og barna som samhandler kan bruke dette til å initiere nye handlinger (Nome, 2019, s. 108). Dette viser hvor fort barn kan endre retning i leken, og hvordan den eksisterer her og nå. Dette kan sees i sammenheng med subjektets handlinger som beskrevet over, og brukes til å forstå den leken jeg har observert som handlinger, motstand og demokratiske erfaringer.

Øksnes skriver om en dionysisk lek. Dionysus var en gresk gud som symboliserte det irrasjonelle i oss mennesker og kan vise seg som «løssluppenhet og beruselse» (Øksnes, 2019, s.129). Dette tar Sutton –Smith med seg i å beskrive mennesker i lek. Jeg forstår dette som den leken som gjør barn totalt inne i sin egen fantasiverden og hvor de ikke lenger hører eller ser på sine omgivelser. Lek er en eksistensiell dimensjon. En annen som beskriver leken som eksistensiell er Gadamer.

Gadamer ser lek som en kroppslig handling som finner sted i et mellomrom, mellom den lekende og dens bevissthet (Steinsholt, 2010, s.109). Det kan forstås som om leken har en egen energi, som kommer til syne i de leknes fantasi og engasjement. Steinsholt beskriver Gadamer sin lekforståelse som at leken selv er subjektet. Og hvor lekens bevegelse og rytme er karakteristisk. Leken kan skape mønster som er unike, med dens spontanitet, muligheter og den frihet som den innehar. Gadamer beskriver leken å eksistere for lekens skyld, uten noe mål, og beskriver det som tydeligst definerer lek er bevegelser hit og dit «to-and from movement» (Sutton-Smith, 1997, s. 182). «Lekens hit og dit» er et grunnleggende mønster (Steinsholt, 2010, s. 109-110). Når man observerer barn i lek, kan denne hit og dit bevegelse sees når barn tilfører leken nye initiativer.

Sutton-Smith viser til Gadamer sin beskrivelse av det å befinne seg i lek «The player doesn't play the game, he insists; it is, rather, that the game playes the player» (Sutton-Smith, 1997, s. 182) med dette mener Gadamer at leken er altopplukende og barnet vil glemme tid og sted. Leken viser utholdenhet i at den er repeterende og skaper seg selv. Leken har kontroll over den som leker.

Han beskriver videre at de erfaringer som barn får i lek vil kunne gjøre en forskjell for den personen. Han uttaler «... an experience changing the person who experiences it» (Sutton-Smith, 1997, s. 182). Dette kan i min oppgave trekkes inn til å forklare det å erfare demokrati i frilek og hvordan det vi erfarer kan gir oss en ny og dypere forståelse av fenomener. Slik jeg forstår denne beskrivelsen av lek er dette en form for handlinger som

skjer inni barnet, som det selv ikke helt har kontroll på. Den kan endre retning når barna gjennom ulike sanseinntrykk erfarer noe nytt, som å se en leke, høre en lyd. Leken kan være impulsiv og altoppslukende. Når barna er til stede i leken, erfarer de alt omgivelsene formidler. Steinsholdt refererer til Gadamer og skriver at leken «strekker seg inn i alle våre erfaringer» og at leken er med på å la oss tre frem i verden. Slik jeg forstår Gadamer sin forståelse av lek er det noe kroppslig som skjer mellom mennesker og verden vi møter. Forståelsen kan skje gjennom lekens kroppslige handlinger i et felleskap (Steinsholt, 2010, s.108). Lekematerialet i leken kan være hva som helst og beskrives av Brønstad & Øksnes som «å være en hvilken som helst ting. Det er først i de lekernes hender eller øyne at tingene blir til leketøy» (Brønstad og Øksnes, 2014, s.218). Dette kan trekkes inn min drøfting i forhold til Steinerbarnehagens valg av lekematerialet.

Jeg har nå presentert en teoretisk ramme som ligger til grunn for denne oppgaven. Dette sammen med funn er utgangspunktet for min drøfting. Jeg har belyst en forståelse for demokrati og subjektets møter med verden i lys av Arent og Biesta. Videre har jeg beskrevet en forståelse av lek som fri fra voksenes autoritet og uten et annet mål en leken selv. Jeg skal nå beskrive oppgavens metode.

3 Metode

For å svare på min problemstilling: *På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?* vil jeg ha en fenomenologisk tilnærming med en abduktiv tilgang til mitt feltarbeid. Jeg vil nå gjøre rede for metode og begrunne de valg jeg har tatt i mitt studie. Først vil jeg si noe om valg av metode for innsamling av data, observasjon og lydopptak. Videre vil jeg beskrive gangen i mitt feltarbeid, valg av informanter, etiske vurderinger, reflektere rundt min rolle som forsker og til slutt gjøre rede for analysearbeidet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Ut i fra oppgavens tema og problemstilling har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming, med en fenomenologisk forståelse. Jeg ønsket å undersøke barns møte med demokratiske erfaringer i barnehagens frilek. Brinkmann & Tanggaard skriver at den kvalitative forskning brukes når man har som mål å beskrive, forstå og fortolke fenomener fra andre menneskers livsverden og handlinger (2015, s. 13). Den kjennetegnes ved nærhet til det man forsker på. Det handlet om å få en større forståelse for et sosialt fenomen, samt å få en forståelse for informantene sine egne erfaringer og opplevelser av fenomenet. En kvalitativ metode har hjulpet meg å få frem nyansen i barns interaksjoner og se dypere inn i barns opplevelse i frilek. Som Brinkmann & Tanggaard skriver er kvalitative metoder anvendt når forskere er interessert i å finne ut noe om hvordan et fenomen for eksempel oppleves, eller hvordan det kan fremstå og utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Man kan ved hjelp av den kvalitative metode oppdage og forstå noe på en annen måte enn ved en kvantitativ tilnærming som er ute etter absolutte sannheter.

Ut i fra min problemstilling: *På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?* Vil dette være en fortolkning av barns handlinger og motstand i frilek. Dalland skriver om å fortolke ut ifra en forforståelse, noe jeg tok høyde for i min innsamling av data (Dalland, 2017, s.58).

Opgaven har et holistisk syn på viten. Som er et kjennetegn på en kvalitativ studie (Jacobsen,2016, s.31). Det handler om å se observasjoner inn i en kontekst og fange opp helhet. Det vil si at konteksten er av betydning for den helhetlige forståelsen. Hvor menneskets sosiale systemer er avgjørende for å forstå de handlinger som skjer (Jacobsen, 2016, s. 29). Min kontekst er kun tatt fra en Steinerbarnehage, og fenomener vil kunne utspille seg annerledes i en annen barnehage.

Mitt vitenskapelige ståsted er forankret i en epistemologi om at virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker i et system oppfatter virkeligheten (Jacobsen 2016, s, 31). Verden er slik vi erfarer den. Ontologien er med en forståelse om at det vi ser er sant, og er en menneskeskapt virkelighet (Jacobsen 2016, s, 31). Det vi ser er subjektivt

Min tilgang til feltet er abduktiv. Jacobsen presentere denne tilnærmingen og beskriver at det vil være vanskelig å kun basere seg på en tilnærming, ettersom hver metode har både sterke og svake sider. Derfor hevder Jacobsen at en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming ofte kan være nødvendig (Jacobsen 2016, s.35). Den kjennetegnes ved en bevegelse mellom den induktive og den deduktive tilgang, mellom empiri og teori (Boolsen, 2015, s. 241-242). Jeg valgte først en åpen tilgang til feltet hvor jeg gjorde mine feltobservasjoner. Hvor på jeg leste gjennom feltnotater, og leste teori om feltet. Deretter gikk jeg tilbake og leste gjennom mine data for så se om jeg kunne koble dette til den aktuelle teorien jeg hadde lest. Fra del til helhet til del. Jacobsen beskriver de abduktive tilnærming som «en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri», han betegner tilnærmingen som en prosess, hvor man finner noe for så å lete videre i sine data. Gjennom tankeprosesser utvikles antakelser og tolkninger. I denne prosessen påvirker de ulike delene hverandre (Jacobsen 2016, s. 35). Svakheten med denne metoden er at man ikke finner sannheter, men mulige overførbare funn til andre lignende situasjoner. Jacobsen refererer til Karl Popper som avviste positivismens absolutte sannheter og hevdet at også sosiale systemer kunne gi oss empiri, men ikke absolutte svar (Jacobsen 2016, s. 32).

3.2 Fenomenologi

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til å analysere datamaterialet. Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann definerer fenomenologi som «læren om det, der kommer til syne eller fremtreder for en bevissthet» (2015, s. 217). Det handler om å forstå verden med bakgrunn i ens faktiske opplevelser av den. Edmund Husserl er den man kan regne for opphavsmannen til fenomenologien. Fenomenologien gir en mulighet til å se på det vi tar for gitt. Den «søker å gjøre rede for erfaringer» (Lock & Strong, 2014, s. 59). Videre referer Lock & Strong til Husserl og skriver at «kunnskap konstrueres gjennom erfaringer eller opplevelser» Husserl argumenterte for at det er gjennom kunnskap og erfaring, og gjennom ens bevissthet at kunnskap skapes. Sammen med han er også den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys arbeid hatt stor betydning for fenomenologien (Lock & Strong, 2014, s. 60).

Merleau –Pontys har et helhetlig syn på mennesket og skiller ikke kropp og tanke. Hans forståelse av å være menneske i verden inkluderer det «å tenke, føle og handle» (Lock & Strong, 2014, s. 85). I arbeid med å utforme en problemstilling var jeg interessert i det enkelte barns erfaringer med demokratiske prosesser, og hvordan dette barnet opplevde disse erfaringene. En fenomenologisk tilnærming er derfor dekkende til å beskrive dette. Et vitenskapssyn forankret i fenomenologien tar utgangspunkt i en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer og den subjektive opplevelse. Interessen er forankret i et ønske om å se fenomenet slik informanten opplever det (Nyeng, 2012, s.31). Det kan forstås som en antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er.

Fenomenologien er slik jeg tolker opptatt av at det er noe genuint ekte i hvordan fenomenene fremstår. I min oppgave vil det bli å finne det genuine i hvordan barna møter andre barn og sin materialitet, sin stemme, sin kropp og rommet og konteksten de er en del av. Jeg er på jakt etter å finne, hva det egentlig er som foregår i disse møtene.

3.3 Deltagende observasjon

Jeg har i min oppgave benyttet deltagende observasjon. Barn er kroppslige og deres deltageres i verden er ofte svært tydelig gjennom kroppslige handlinger og utsagn. Ved blikk, bevegelse, lyd og gester. For å få tilgang til barnas handling og språk, samt det helhetlige bilde har jeg valgt deltagende observasjon. Løkken skriver at kjernen i det å observere, er å tolke kroppslige uttrykk (Løkken, 2012, s.20). Fangen beskriver metoden som unik for å studere menneskers samhandling. Og vektlegger at man i stor grad kan få innlevelse og forståelse for feltet man studerer (Fangen, 2010, s. 9). Deltagende observasjon har en nærhet til feltet og det fenomenet som observeres (Szulevicz, 2015, s. 84).

Som forsker vil man alltid på en måte vil være en type deltager, selv om jeg ikke direkte er med i handlinger og ord. Løkken beskriver dette med utgangspunkt i Merleau – Pontys kroppsphenomenologiske perspektiv og hevder med dette at vi er til stede i verden med våre kropper, gjør at vi er deltager i den konteksten vi er i, og med vår tolking og forforståelse danner vi oss videre forståelser. Vider sier hun at det vil være vanskelig å møte verden uten en forforståelse. Løkken hevder at selv en passiv observatør vil gi noen signaler til sine omgivelser, bare i den kraft at en er tilstede i rommet (Løkken, 2012, s.19). For å kunne studere barna på nært hold, var jeg avhengig at de ble trygge og vant til å se meg i rommet, da mitt mål var å forstyrre minst mulig. Gulløv & Højlund beskriver det som å ha en dobbeltrolle, holde distanse, men også nærhet til det fenomenet som studeres. Når man går

inn i et felt, skal man forstå, men også legge fra seg sine tidligere forståelser. At man går inni feltet med et åpent sinn beskrives som viktig. I noen situasjoner ble jeg til en aktiv deltager gjennom at barna inkludert meg i deres lek. Jeg har ikke vektlagt disse observasjonene i min analyse, da jeg opplever at min tilstedeværelse påvirket for mye. Gulløv & Højlund anbefaler videre som en rettesnor å svare på barns henvendelser, men da ikke selv ta initiativ til samtale. (Gulløv og Højlund 2003, s. 21).

3.4 Gangen i feltarbeid

I forkant av feltarbeidet sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeskjemaer. Jeg deltok på et personalmøte hvor jeg presenterte tema i min oppgave. Barnehagen var behjelpelige med å dele ut og innhente alle samtykkene. Min tanke var først å bruke observasjon og video, men jeg fikk ikke samtykke fra barnehagen til å gjøre dette. Jeg valgte derfor å støtte meg til observasjon og lydopptak i mitt feltarbeid. Alle barna på avdelingen jeg skulle utføre mitt feltarbeid ved samtykket til dette. En dag i uken fikk avdelingen besøk av barn fra en annen avdeling. Under disse besøkene, benyttet jeg kun observasjon, da jeg ikke hadde samtykke om lydopptak fra disse barnas foresatte. Arbeidet i felten hadde en varighet på tre uker. Jeg var i barnehagen fire dager i uka i ca. 3 timer. Til sammen har jeg 30 observasjoner fra mitt feltarbeid.

Den første dagen av feltarbeidet skrev jeg ikke så mye mens jeg observerte. Jeg støttet med da til min memorering og skrev ned situasjonen i etterkant. Dette valgte jeg for å bli litt kjent med feltet først. Bortsett fra dette noterte jeg stikkord underveis, noe som var grunnlaget for mine feltnotater, som jeg skrev ned i detalj ved dagens slutt. Disse ble en viktig støtte til lydopptakene. Det var enkelte ganger jeg valgte å kun ta inn over meg atmosfæren i ord og handling, for så å trekke meg bort for å skrive ned observasjonene i etterkant. Dette var for ikke å miste verdifulle opplevelser fra barnas kroppslige uttrykk, som blikk, gester, kroppsholdninger. Når handlinger skjer raskt er det fort å miste de små verdifulle øyeblikk. Da jeg som forsker har tidligere kjennskap til barnehagen valgte jeg å holde en avstand til de voksne på avdeling under innsamling av data, slik at vår relasjon skulle påvirke mine funn minst mulig. Det positive med at barnehagen var kjent for meg var at jeg er godt kjent med måten barnehagen utøver sin hverdagspedagogikk som dagsrytme, sanger og tradisjoner. Dette var en styrke til å forstå lekens innhold, da disse momenter ofte dukket opp i leken. Min relasjon til barnehagen hjalp meg også å få en god forståelse til feltet.

De voksne hadde forberedt barna på at jeg skulle komme. Det var ingen som direkte stilte noen spørsmål med hva jeg gjorde.

Utfordringer under observasjonene kunne være at leken forflyttet seg noen ganger raskt, både i handling og ord. Enkelte ganger valgte jeg å følge etter barnas forflytninger i rommet, andre ganger ikke. Det ble viktig for meg å ikke forstyrre lekens kreativitet og retning, og at barna ikke skulle føle en type kontroll og overvåking fra min side, men føle seg frie til å leke. Det var noen ganger utfordrende å få skrevet ned alle inntrykkene som kom til syne for meg, og da ble lydopptakene en god støtte til å få det hele bilde.

Alt mitt feltarbeid er hentet fra inneleken, dette var et bevisst valg da mine erfaringer fra arbeidet med barn er at det er lettere å komme nær nok til å få med seg dialog og handling. Støy kunne være en utfordring i forholde til å høre alt som ble kommunisert verbalt. Dette fikk jeg erfare på noen av mine lydopptak. Noen få av lydopptakene var det umulig å transkribere. Feltarbeidet er gjennomført i tidsrommet fra klokken 08.00 og frem til klokken 11.00.

Jeg deltok ikke i barns lek, men erfarte flere ganger at barna involverte meg i deres lek, ved at de kledde på med ullkroner, kapper, jeg fikk servert båluppe og pannekaker, eller fikk ansvaret for å passe på drager. Jeg valgte da å være med på barnas innspill for så å trekke meg ut og distansere meg for ikke å blir en del av dem. Denne distansen og nærhet kan være utfordrende og føre til ulike etiske dilemmaer da jeg ønsker å påvirke mine funn med min tilstedeværelse minst mulig.

3.5 Utvalg

Valget av barnehage er relatert til mine tidligere erfaringer med barnehagen, både som mor og som pedagog. Det vil være et strategisk utvalg ut ifra problemstillingen. Og da jeg på forhand hadde en klar formening om hvilke kvaliteter jeg ønsker i barnehagen med tanke på den pedagogiske utformingen og valg av lekemateriale valgte jeg å forholde meg til en barnehage (Dalland, 2018, s. 57). Forskningens datamateriale er hentet fra en Steinerbarnehage i sør - Norge. Jeg har valgt å kalle den Skogslottet barnehage. Utvalget er barn i aldersgruppen 3-6 år. Utvalg av barn skjedde i samarbeid med barnehagen, og hele avdelingen på 12 barn ble valgt. Samtlige ga samtykke til å være med i studiet. Gulløv og Skreland peker på hvordan vi kan sikre kvaliteten i funnene fra et lite antall barn, ved at man har kunnskap og erfaring fra feltet til å sanse og ta innover seg barneperspektivet på en autentisk måte (Gulløv & Skreland, 2016, s.128)

3.6 Etikk

Søknad til NSD ble sendt og godkjent i desember 2020 (Vedlegg 1). Det ble sendt ut skjema for skriftlig samtykke til foresatte og ansatte i barnehagen. Disse ble godkjent i starten av januar (Vedlegg 2 og 3). Dette gjorde at jeg kunne gå i gang med feltarbeid tidlig i januar. I forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) er det særlig pkt. 12 at «forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverd» (NESH, 2016, s.19) og at barn har krav på beskyttelse i forskning pkt. 14 som vektlegges (NESH, 2016, s.20).

Jeg har vurdert de etiske forhold i min forskning med utgangspunkt i Kampmann som refererer til Priscilla Alderson sine etiske retningslinjer inne barneforskning. Her nevnes formål med forskningen, forskningens gevinst, taushetsplikt, utvalg og samtykke (Kampmann, 2003, s. 169 -172). Det å forske på barn krever et barnesyn som ser på barnet som selvstendige subjekter, Kampmann viser til begrepet «human beings» (Kampmann, 2003, s.175). Christensen & James sier at målet i barneforskning i vår tid er å se barn som aktører i eget liv, og ikke som objekter for forskning (Christensen & James, 2017, s.1). Dette er viktig for å møte barnet med respekt og som et menneske med selvstendige følelser, tanker og meninger, og ikke som et objekt som skal formes.

Som voksen i en barnehage kontekst blir man sett på som en potensiell omsorgsgiver, megler og hjelper. Dette kan føre til situasjoner som kan oppleves vanskelig og som kan utfordre mine indre verdier og forståelse av hvordan jeg som voksen skal være tilstede og anerkjennende ovenfor barns behov og ønsker. I mitt feltarbeid måtte jeg ha en bevissthet rundt dette. Som observatør til lek erfarte jeg barn som ble ekskludert i lek, møtte så mye motstand at det kunne opplevdes som krenkende for barnet. Fangen beskriver viktighet av og vie deltagerens belastning opp mot informasjonen jeg ønsker å få (Fangen, 2010, s.190). Ved de metoder som jeg brukte ved å innhente data, var barna lite påvirket av mitt feltarbeid. Barna hadde sine vante rutiner og kunne ha en helt vanlig dag i barnehagen med min tilstedeværelse. Deltagende observasjon anses av Fangen til å være en av de minst påtrengende metoder for innsamling av data når det gjelder hensynet til barna jeg studerer (Fangen, 2010, s.189).

For å ivareta anonymitet og en konfidensiell behandling av data har alle observasjoner blitt nedskrevet uten navn. Funnene er synliggjort med fiktive navn. Lydopptak er blitt slettet etter gjennomlesning og transkribering (Brinkmann, 2015, s. 478).

3.7 Forskningskvalitet

Fangen beskriver at kvalitativ forskning valideres ut ifra ande kriterier en kvantitativ forskning, da forskningen er beskrivelser og tolkninger, ikke målbare svar. Kvantitative studier bruker begrepene reliabilitet, validitet og krav om objektivitet som et mål. Jeg opplever at det i litteratur finnes ulike begreper som benyttes. Jacobsen skriver om ytre og indre gyldighet. Han beskriver indre gyldighet som det spørsmål om vi har fått tak i det vi ønsket. For å beskriver om fenomenet er overførbart til andre lignende sammenhenger, og om vi kan stole på kvaliteten av våre funn bruker han begrepet ytre validitet (Jacobsen 2015, s.228). Cuba og Lincoln som ønsker å benytte begrepene overførbarhet og troverdighet. De hevder at et kriterium for troverdighet, er tolkningens kvalitet og om den kan vise til annen forskning (Fangen, 2010, s. 236). Cresswell (2014) bruker begrepene gyldighet og pålitelighet, noe jeg har valgt å forholde meg til.

Studiets gyldighet vurderes ut ifra om de verktøy som er brukt har bidratt til å svare på problemstillingen på en god måte og om disse funnene kan generaliseres (Cresswell, 2014 s.201). Videre skriver Cresswell at ord som troverdighet og ekthet blir brukt som beskrivende for kvalitative studier (Cresswell, 2014 s.201). Detaljerte beskrivelser av fenomener og kontekst er med på å styrke kvaliteten og bygge opp om funnenes gyldighet og pålitelighet. Min data er hente fra deltagende observasjon og lydopptak, dette har gitt meg mulighet til å inngående beskrive barns erfaringer med demokratiske prosesser og konteksten det har utspilt seg i. På bakgrunn av et lite utvalg, kan jeg ikke si at funnene er generaliserbare, men at de har en viss overførbarhet til andre barns frilek. Lignende erfaringer i barns frilek vil kunne observeres i andre barnehager.

Fangen viser til fortolkninger og ikke en streben etter å finne fakta. Fangen refererer til Geertz som hevder at «en fortolkning er holdbar dersom den underbygges ved argumenter som virker overbevisende» (Fangen, 2016, s.247). Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming krever dette at det er en grundig redegjørelse for dine beskrivelser og tolkninger og en bevissthet om at en mottaker vil lese din funn med en annen forforståelse, og der av også få en annen opplevelse. Gilje skriver at dersom del og helhet ikke i harmoni, kan dette tolkes som en svakhet ved oppgaven (Gilje, 2019 s. 157). Jeg tolker dette som at om man som leser kan se en sammenheng i tekstens del og helhet, og en rød tråd mellom funn og teori har man oppnådd harmoni. Gjennom mitt arbeid med denne oppgave kan jeg si å ha fått en større

forståelse for hvordan demokratiske prosesser utspiller seg i frilek. Disse funnene vil også kunne være av en interesse for andre som arbeider i barnehage.

Studiets pålitelighet kan vurderes gjennom hvor nøyaktig kildegrunnet er, hvordan datainnsamling og analyse er gjennomført (Jacobsen, 2015, s. 241). Jeg har derfor hatt et vidt kildetilgang i min oppgave, og en god beskrivelse av feltarbeidet og analyse. Gjennom disse grundige beskrivelsene kan jeg si at den viser transparent. I følge Tanggaard & Brinkmann er det viktig at andre kan følge forskerens arbeid fra start til slutt, for å se hvordan undersøkelsen er gjennomført (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s.523).

En svakhet med min oppgave kan være at de er et lite utvalg. Forskingen hviler også på min observasjoner, min forforståelse og tolkninger av det jeg har sett og hørt i en svært avgrenset tidsperiode. Jeg kan ha oversett handlinger, eller at jeg som forsker ikke har klart å gjengi og tolke dataen fra feltet på en autentisk måte. Dette kan ha hatt innvirkning på mine funn. Jeg har sikret kvaliteten ved å diskutere mine tolkninger med min veileder.

3.8 Min forskerrolle

I følge Brinkmann er det i en kvalitativ forskning forskeren selv som er det viktigste redskapet. Det er ut ifra holdninger og livserfaringer man ser sitt forskningsfelt (Brinkmann, 2015, s. 478). Da jeg som forsker har hatt barn i barnehagen, og jobbet der en kort periode, var mange av personalet kjent for meg, dette var noe jeg hadde et bevisst forhold til under mitt feltarbeid. Derfor valgte jeg å holde noe sosial avstand til de voksne på avdeling under innsamling av data, slik at vår relasjon skulle påvirke mine funn minst mulig.

Min forforståelse for feltet og relasjon til barnehagen var noe jeg prøvde å legge til side slik at mine innsamlinger ikke ble farget av disse. Jeg har en forforståelse på feltet både med nære tretti års erfaring med arbeid med barn, men også tidligere erfaringer med denne barnehagen. Både som forelder og ansatt en kort periode. At valget falt på denne barnehagen har nok en direkte sammenheng med min forforståelse fra ulike barnehager.

Jeg opplever at min relasjon til personalet kan ha vært en styrke, da personalet i større grad klarer å være så naturlige som mulig, da de er trygge på meg som forsker. Funnene er da blitt så nær opp til virkeligheten som mulig, selv med min tilstedeværelse som jo vil påvirke noe.

Gulløv & Højlund beskriver forskerrollen i barnehagen som en voksen som er litt anmeldelse de voksne barna er kjent med fra barnehagen. For barn er voksne en omsorgsgivere som de har forventninger til (Gulløv og Højlund, 2003). Og beholde denne

rollen som litt annerledes krever at man som voksen ikke er like deltagende i relasjonen til bana, og ikke gripe inn ved konflikter eller være en tilrettelegger for barnas frilek. Under feltarbeidet opplevde jeg en gang underveis i en observasjon at jeg måtte stille meg selv spørsmål om hvor etisk dette var. Det var i en leksekves hvor et barn ble ekskludert, og henvendt seg til en voksen som ikke hadde sett situasjonen, Hvor på dette banet ikke ble forstått av den voksne. Det ble for dette barnet enda et nederlag, både av barn og voksen. Barnet ser bort på meg, som er innen synsfeltet. For meg var det en opplevelse om et rop om hjelp. Som observatør og forsker i denne settingen, valgt jeg å avslutte observasjon og informere personalet om hendelsen. Da var min relasjon til de ansatte positivt, da jeg var trygg på deres reaksjon på min innblanding.

Min oppgave ble å få tak i fenomenets essens, men samtidig ikke knytte for sterke relasjoner. Jeg hadde alltid i bakhode at jeg kun var i barnehagen for en veldig kort periode, og ikke skulle lage varige relasjoner til barna.

3.9 Analyse

Min inngang til feltet er abduktiv. Fange uttaler at analyse starter allerede når man starter sitt feltarbeid (Fangen, 2010, s. 208). Jeg startet induktivt med å samle inn data, for så å lytte og lese gjennom data. Ikke som i deduktiv hvor man har en hypotese som man vil teste ut. Da jeg lyttet gjennom data, oppdaget jeg fenomener og hendelser hvor jeg umiddelbart fikk assosiasjoner til tidligere teori jeg hadde lest og tidligere erfaringer. Slik jobbet jeg meg frem og tilbake mellom en teoretisk refleksjon og lytte til datamaterialet. Jeg beveget meg mellom det som framtrer som helhet til del. Creswell beskriver analyse av data som å «taking apart the data as well as putting it together» (Creswell, 2014, s. 195).

Etter å ha transkribert mine lydopptak og renskrive mine feltnotater, sammenfattet jeg disse to datasettene som støttet opp om hverandres beskrivelser. Det ble til tretti observasjoner. Jeg beskriver en detaljert kontekst, skriver inn replikker og beskriver handlinger i fenomenene jeg har observert. Løkken beskriver analyse som å finne forskningens fortelling (Løkken, 2012, s. 78). I mitt datamateriale må jeg finne min forsknings fortelling. I min oppgave forstår jeg analyse av kvalitativ data som å dokumentere, utforske, systematisere og sammenbinde. Da vil målet være å finne informasjon som kan svare på min problemstilling (Jacobsen, 2015, s. 197). Så begynte jeg et grundigere analysearbeid av mitt datamateriale. Gjennomlesning ble gjort flere ganger.

På dette punktet begynte det å bli klart for meg med hvilke teoretiske begreper jeg ønsket å benytte til koding og handlings beskrivelser for å knytte empiri til teori. Dette kan sammenlignes med det Fangen skriver er en andregrads fortolkning. Fangen viser videre til Habermas og Geertz som viser til betydningen av å veksle mellom erfaringsnære begreper i første del av tolkningsprosessen. Og der nest benytte erfaringsfjerne akademiske begreper. Noe Fangen sammenligner med en abduktiv tolkningsprosess. Geertz bruker betegnelsen tynne og tykke beskrivelser (Fangen, 2010, s.211).

Jeg laget meg etter vært en oversikt med ulike kolonner med hendelser, egne ord, mine opplevelser og tolkninger, og en kolonne med teori. I denne prosessen laget jeg fargekoder på de ulike hendelsene/situasjonene. Dette gjorde at datamateriale ble visualisert for meg, og det ble lettere å se mine funn. I følge Kristiansen er datareduksjon en måte å sortere, og gi data koder etter egenskaper (Kristiansen, 2015, s. 485). Dataen brytes ned i «handterbare enheter» som for eksempel en begreps og teoristyrte kodings, datastyrt koding og automatisk koding. Jeg benyttet en teoristyrte koding, med begreper fra Biesta og Arendt som jeg bygger oppgavens teoretiske forankring på. Begrepene jeg benyttet var: Motstand, initiativer, respons, frustrasjon, forhandlinger og unikhet

Jeg beskriver hva jeg opplever barna gjør på bakgrunn av dette. Jeg er nå inne i en tolkende og beskrivende fase av barnas livsverden. På let etter hvordan barn kan få demokratiske erfaringer i frilek. Jeg går med dette over til å presentere mine funn.

4 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere min funn i lys av en fenomenologisk tilnærming til analysematerialet. Dette innebærer at jeg vil beskrive og tolke slik at jeg på best mulig måte får frem barnas opplevelser og deres stemmer i de ulike observasjonene fra barnas frilek. Jeg vil først gi en beskrivelse av Steinerbarnehagen som lekested. Dette er viktig for å få frem en dypere forståelse og innlevelse i de funnene som blir presentert. Deretter vil jeg vise til ulike observasjoner som kan beskrive barns demokratiske erfaringer i frilek.

4.1 Steinerbarnehagen som lekested

Steinerpedagogikken har sitt utspring i Rudolf Steiner (1861 -1925) sin filosofi. Jeg har valgt å referere til Sarah Frödén som beskriver Steinerbarnehagen som lekested. Hun henviser til Steiner og en tilnærming til mennesket som holistisk. Dette beskriver Steiner sitt helhetlige syn på barnet, hvor tanke og sjel er et. Steiner var inspirert av fenomenologien, og sentralt i hans filosofi var sansestimulering som har en viktig plass i steinerpedagogikken (Frödén & Wright, 2018, s.1405 -1406).

De beskriver omgivelsene og valg av lekmateriale som «educational importance of providing a space for sense impressions» (Frödén & Wright, 2018, s. 1401). I lokal rammeplan for Steinerbarnehagen er det skrevet om sanspleie som det som gir barnet inntrykk og erfaringer i å forstå verden. Den beskriver sannepleie som et grunnprinsipp i steinerpedagogikken, og beskriver at barnet trenger erfaringer med alle sansene for en sunn og god utvikling (Lokal Rammeplan for Steinerbarnehage, 2018, s.15).

Barnas fysiske miljø er derfor ilagt stor betydning og Frödén & Wright beskriver disse sansestimulerende omgivelsene til å komme til uttrykk i valg av materiale og farger, ofte som duse, varme rosatoner og inventar og rekvisitter i naturmateriale. Arkitekturen er preget av organiske former, som for eksempel runde vinduer, avrundede bordkanten. Teksturen på tøystoffene er myke, og materiale som silke er ofte brukt. I rommet hvor barna leker, lages det også mat som gir ulike lukt og stemning rommet. Rommet er innredet mer som et hjem, enn en institusjon. Rommet er innredet med møbler og flytbare installasjoner som barna kan transformere til ulike lek. Barna kan ta i bruk hele rommet. Det vises omsorg og respekt for omgivelsene, hvor ødelagte leker blir fikset, ved dagens slutt blir alt ryddet og satt tilbake på sin faste plass. Rommet skal fremstå som innbydende til en ny dag (Frödén & Wright, 2018, s.1412).

Eldbjørg Paulsen skriver i boken *Tillit og undring* at mennesket har skapt sine omgivelser, og at barna blir født inn og påvirket av denne. Også hun beskriver det fysiske miljøet som essensielt for bars sansestimulering. Hun refererer til Steiner som beskriver ideelle fargevalg i tidlig barndom og om hvordan disse fargene påvirker barnets indre. Paulsen beskriver det fysiske miljøet som en plass der barna aktivt skal kunne ta møbler og lekemateriale i bruk til utforskning og kreativ utfoldelse av selvet (Paulsen, 2008).

Lekematerialets funksjon er ifølge Frödén & Wright å bygge opp under barns utvikling av kreativitet, ved å la barna bruke sin fantasi. Lekematerialet i en Steinerbarnehage er for det meste handlaget og er av naturmateriale som tre, ull, silke og metall. Lekemateriale består også av materiale som voksne og barn har samlet inn fra turer i naturen, som steiner, kastanjer, skjell, kongler og lignende. Lekene har en enkel utforming, som for eksempel har de handlagde dukkene bare konturer av et ansikt og har derfor ikke et ferdig følelsesuttrykk. Dette gir barna rom for å definere og tilegne verdier i lekene selv. I følge Frödén & Wright, er det da opp til barna å selv uttrykke lekens karakter gjennom deres egen fantasi og forestillinger. Dette er hovedtanken i alt lekemateriale i en Steinerbarnehage (Frödén & Wright, 2018, s.1413). I læreplanverket til Steinerbarnehagene er den gitt et hovedmål for innholdet og der kommer det frem at barnehagen skal tilrettelegge for at barn kan leke fritt initiert av barnet selv. Målet med denne leken er å la erfaringene blomstre i barnet (Lokal Rammeplan for Steinerbarnehage, 2018, s. 23).

Personalet har en tilbaketrukket rolle i forhold til barns lek. Fröden beskriver at pedagogene i en Steinerbarnehage: «seldom gets involved directly in the childrens play, if not invited by the children to play with them» (Frödén, 2018, s.1407). Pedagogene er ifølge Frödén en tilrettelegger og en veileder, med en undrende tilnærming til barnas utforskning og utprøving.

At mitt valg falt på en Steinerbarnehage er begrunnet i at jeg ser en verdi i det lekematerialitet som brukes og den voksens rolle i barns frilek. Jeg tenker også at det er kvaliteter i en Steinerbarnehage som gjør at jeg ser det som et godt sted å se etter barns demokratiske erfaringer. Barna har mye friheten til å gi materialet den funksjonen og betydning de selv ønsker. Det at lekematerialet er uspesifisert, kan også få frem en annen type forhandlinger i møte med andre enn det kanskje ville gjort i en annen barnehage. Dette tenker jeg er sentrale tanker i forhold til å drøfte teori og funn inn mot min problemstillingen.

I Skogslottet barnehage var det lagt til rette for barns frilek fra barna kom om morgenen 07.30 og fram til barnegruppen skulle ha en fellesaktivitet rundt klokken 10.00. Etter dette var det igjen frilek frem til klokken 11.30. Da var det ryddetid, voksenstyrt sang og

bevegelses stund som kalles ringen, og deretter måltid. Det var i disse perioden mine observasjoner er hentet fra. Noen av leksekvensene holdt på i lange perioder, hvor det å bygge opp og gjøre i stand, forberede og skape var en vesentlig del av leken. Andre leksekvenser var drevet av fantasier og krevde ikke mye forberedelse. Denne leken involverte ofte mye kroppslig forflytninger i rommet.

Jeg vil nå beskrive ulike observasjoner som jeg tenker er viktige for å kunne besvare min problemstilling: *På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?*

Dette gjennom at barna starter initiativer, som for eksempel sier noe eller gjør en handling i leken. Det kan vise seg som motstand ved at barn er uenig, ikke får være med i lek, eller at et barn blir hindret i få en leke eller si sin mening. Motstand kan gjøre at barna blir frustrerte og begynne å gråte, skrike, slå eller bli innesluttet. Noen barn begynner å forhandle med andre barn som de er uenige med, andre trekker seg bort. Alle de observasjonene jeg presenterer er hentet fra frilek, med utgangspunkt i lekforståelsen som er presentert over.

Jeg vil vise hvordan de ulike observasjonen fra barnas frilek kan tolkes og forstås i tilknytning til de teoretiske begrepene jeg har brukt i analysen. Det er dette som kjennetegner den abduktiv inngang som jeg har brukt til å nærme meg feltet. Den abduktive tilgang beveger seg mellom empiri og teori for å belyse forskningsspørsmålet (Boolsen, 2015, s. 241-242). Jeg lyttet meg fram til barnas opplevelser i lek og knyttet opplevelsene til ulike teoretisk inspirerte kategorier. Begrepene jeg benyttet var: Motstand, initiativer, forhandlinger, respons, frustrasjon og unikhet. Disse vil også bli benyttet til å tolke og beskrive barna i mine observasjoner. Noen observasjoner er korte seanser hvor jeg har fokusert på enkelte utsagn eller handlinger. Ander beskriver en lengere leksekvens. Jeg har valgt ut til sammen 12 observasjoner og hvor av alle har en overskrift relatert til innhold.

4.2 Starte handlinger og møte motstand i lek

Når barn er i lek gjør de hele tiden ulike handlinger enten gjennom fysisk å bevege seg eller å verbalt komme med initiativer. Den første observasjonen er et eksempel på dette.

Mikke Mus:

Stine 4 år går rundt i rommet, nynner, og smiler. Hun går litt frem og tilbake foran et lekekjøkken. Hun flytter rundt på en gryte, og under den ligger noen svarte små tallerken. Jenta tar opp to tallerker, og holder dem opp på hver side av hode. Hun danser og hopper lett bortover gulvet mens hun sier «jeg er en Mikky Mus, jeg er en Mikky Mus». Alma 4 år ser bort på henne, hun ser med et engasjert og åpent blick og

sier «jeg vil også leke». Stine smiler varmt, og sier «jeg kan finne ører til deg også» mens hun bøyer seg litt frem og ser dypt inn i øynene til Alma. Begge løper over gulvet og Stine tar opp to nye tallerkener som hun rekker til Alma. Hun tar imot og setter dem opp mot hodet. Jentene går sides om side, ler og fniser.

Denne observasjonen kan forstås som at Stine får vist hvem hun er, gjennom å ta et initiativ. Stine blir sett av et annet barn og får tilbakemelding på den handlingen hun gjør. Stine blir synlig i fellesskapet. Stine besvarer Alma tilbake. Begge jentene lar den andre bli sett. Jeg har observert at noen barn ikke alltid like lett blir synlig for andre barn i gruppa.

I denne observasjonen hvor tre gutter, Trond 5 år, Peder 3,9 år og Even 4 år har bygget et romskip og Ida 4 år kommer med innspill er dette et tilfellet. De har tatt i bruk mange møbler som de har flyttet rundt i rommet og leken har vært fysisk krevende. Observasjonen viser hvordan det å starte handlinger og initiativer ikke alltid får den responsen som et barn ønsker.

Romskipet:

De er høylytte og beveger seg frem og tilbake oppe i romskipet. Det er bygget av to store benker som er, dekket av et stort velur stoff. Fire stoler er styrhuset. Oppe i romskipet er det mye last som er kokende lave. Det er tydelig at guttene lever seg inn i leken. Stemmene er engasjerte og ivrige. En jente, Ida 4 år står på sidelinjen og ser på. Hun har på seg en kjole med ismønster på. Hun sier med en lav stemme «Vil dere ha is?». Hun får ingen respons. Jeg ser nå at hele jenta maner seg opp til å spørre igjen. Ida har hendene stramt ned langs siden. Hun har knyttede hender, og en rynke i pannen. Med en skjelvende stemme sier hun «Vil dere ha is?» Trond svarer «Vi vil ikke ha is, vi vil ha flammer». Han kommer mot Ida og dytter. Ida sier «Nei, stopp», «stopp». Peder og Even står tett ved Trond. En voksen ser dette og kommer bort. «Ida har noe hun vil si til dere» Den voksne står ved Ida sin side. Ida gjentar «Vil dere ha is» Hun snakker med en lav og forsiktig stemme. Trond svarer «Hør, her vi trenger ikke is, vi trenger lava» Ida, sukker dypt, og senker skuldrene. Hun blir stille. En voksen holder armen rundt Ida, mens hun sier «Det er lurt med litt ekstra is om bord». Guttene godtar dette og Ida får legge isen om bord i romraketten.

Ida er litt yngre enn Trond, og hun er stille og forsiktig. Trond virker til å være den som leder initiativene, da han er den som gir den verbale responsen. De andre følger på gjennom kroppslige handlinger, som at de stiller seg ved siden av Trond når han snakker til Ida. Hun har vært tilskuer til leken en stund før hun tar initiativ til å spørre om guttene vil ha is. Jeg opplever at Ida liker leken, men at hun ikke helt tør tre inni den. Denne følelsen fikk jeg ved å

se på ansiktet hennes, hvor hun hadde et smil og et interessert blikk på hva guttene gjorde. Hva som gjord at Ida valgte å tilby guttene is, vet jeg ikke. Det kan være det var en støtte for henne at kjolen hennes visualiserte det hun vil gi dem. Og at det da ble lettere å komme med et initiativ. På det første initiativet får ikke Ida noe respons. Dette kan tolkes som at hun nærmest er alene. Hun får ikke tre frem i fellesskapet med sitt unike jeg. Når hun blir møtt på sitt ander initiativ med avvisning, står hun i motstanden og sier «stopp». Dette kan tolkes som om hun ikke godtar denne avvisningen, og svarer med et nytt initiativ. Dette kan forstås som at hun prøver å stå imot motstanden ved en type forhandling. Hun strever når hun for andre gang møter motstand. Da får Ida støtte av en voksen. Den voksen hjelper Ida med å igjen tre frem som subjekt i møte med motstand. Initiative til Ida blir godtatt av gutten til slutt. Når guttene responderer med å ikke ville ha is, tolkes dette som motstand i møte med Ida sitt ønske om å gi dem is.

4.3 Forhandlinger om lekematerialets funksjon

Motstand kan oppstå både i møter mellom barn og mellom barn og materialitet. Motstand i mine observasjoner har vist seg gjennom at barn har ulike meninger og ønsker. Som i observasjonen over, hvor Ida møter motstand, når hun kommer med et verbalt initiativ. Dette innebærer at det enkelte barnet ikke alltid får det som det selv ønsker. I denne observasjonen blir motstanden møtt med at barna forhandler og argumenterer om materialitet.

Konglen:

To barn, Emma 5 år og Ida 4år leker drage og prinsesse. De bor i en hule som er bygget opp av noen store tepper, trestøtter og benker. Ida som er prinsesse har en ullkrone og kappe over skuldrene. Hun later som hun slikke på en trekongle, og sier «mmmmm, det var en god is». Emma ser på henne med en nedlatende stemme og sier «nei, det er en drageild». Ida «Nei, det er det ikke, det er is». Ida ser med et direkte blikk og stemmen begynner å skjelve. Hun tar et steg nærmere Emma, som å markere at jeg har rett. Emma svarer med en streng og bestemt stemme «du kan ikke spise den». Ida svarer «jo, jeg later som». Hun har skuldrene senket og ryggen lett lutet, mens hun ser på Emma og slikker på konglen. Emma fortsetter å kaste konglene som om hun spruter ild.

Dette tolker jeg som at Ida bringer et initiativ inn i leken, som da blir besvart av Emma. Emma er et år eldre og jeg opplever at Ida må markere seg ved å fysisk komme nærere Emma. Selv om Emma er eldre, argumenterer Ida for at det kan være en kongle, fordi hun later som. I kraft av leken kan begge late som forskjellige ting. Leken fortsetter med at konglen har fått

funksjon som både is og ild. Dette kan forstå som at det ikke er mulig for barna å bli enige, men at leken kan fortsette fordi. Jeg opplever at barna mestrer det å ha en ulik oppfatning, uten at leken går i oppløsning.

Andre forhandlinger om materialitet er en observasjon der Synne 4 år og Peder 3,9 år leker at det er jul og de skal ut å handle.

Handlelisten:

Synne tar en lang strikkesnegle i handa, hun ruller den opp. Hun sier de må lage en handleliste før de går. Peder tar opp et trebrett som ligger på gulvet. Han leser opp hva de skal handle, «vi må ha brus». Synne sier med en lattermild stemme, «det er ikke en handleliste, det er et stekebrett» hun ler. Hun tar trebrettet fra Peder og legger det på et lite bord. Peder fortsetter bare å prate om hva de skal handle. Uten noe reaksjon på Synne sin respons. De blir enige om at handlelista er ferdig, etter å ha ramset opp mange varer som de skal kjøpe. Da de går ut døren for å gå til butikken, tar Peder opp handlelista si. Synne sier at det ikke er en handleliste, og Peder sier jo den er min handleliste. Synne vil igjen ta fra Peder lista, men han holder igjen. Synne får sinte øyne, går nær og dytter til Peder, og sier «nei, vi skal bare ha en, og det er denne». Hun holder opp stikkesneglen. Peder sier «Au, det var vondt», «da går jeg». Peder forlater leken og går å forteller det til en voksen. Jeg ser at en voksen tar han på faget og de siden går for å dekke bordet. Synne ser etter Peder, men blir værende og leken løses seg opp.

I denne leksekvensen opplever jeg at barnas uenighet om lekematerialets funksjon, fører til motstand og frustrasjon. Synne viser frustrasjon ved å starte nye handlinger. Hun blir fysisk på Peder. Han besvarer handlingen verbalt. Frustrasjonen på motstanden blir så stor at Peder velger å trekke seg ut av leken. Det kan forhandles om lekmaterialiteters funksjon, men også om hvem som har rett til å «eie» lekematerialet.

En liten tresommerfugl med en svak rosa farge har blitt observert i flere handlinger som har ført til motstand og frustrasjon. Som her i en lek mellom to barn, Even og Synne begge er 4 år.

Sommerfuglen:

De sitter på gulvet og lager ulike formasjoner med treklosser, fildverger i ulike farger, tovede filtegg og en tresommerfugl. Even har sommerfuglen i handa, han sitter og stryker over vingene på den. Synne sitter rett ovenfor han, hun ser ned på sommerfuglen. Hun virker til å beundre sommerfuglen og tar ikke blikket bort fra den. Plutselig napper Synne sommerfuglen ut av hendene til Even og legger den midt i

formasjonen de nettopp har laget. Synne sin handling får respons. Even hyler ut «nei, den er min!» «det var jeg som hadde den» Stemmen er skjelvende, og øynene blir fylt med tårer. Han blir sittende, hode bøyd, og begynner å gråte. Fortvilelsen er stor. Synne sitter med bøyd hode, ser ned på sommerfuglen og fortsetter å lage mønster med klossene. En voksen ser situasjonen, og hjelper Even å få tilbake sommerfuglen. Voksen sier til Synne «Vi må heller spørre først».

Even har noe som Synne vil ha. Det er tydelig at hun har et ønske om selv å holde den. Synne starter en handling for å få det hun vil. Selv om Synne får det hun vil ha, oppleves handlingen som at Synne tar innover seg at Even blir lei seg. Jeg tolker dette gjennom Synne sitt kroppslige uttrykk. Hun bøyer hode og ser ikke opp på Even. Dette viser både motstand ved at han ikke får det han ønsker, men også frustrasjon, over at motstanden ble så stor. Denne observasjonen beskriver hvordan egne ønsker er vanskelige å legge til side.

4.4 Barns respons på motstand

I barnas frilek har jeg sett ulike uttrykk for å respondere. Spesielt et barn viser mye motstand, mens et annet er mer ettergivende og forsiktig med å svare hardt tilbake. I denne observasjonen ser jeg eksempler på at barn gjør begge deler.

Tiger lek:

Peder 3,9 år og Alma 4 år kommer gående med hendene fulle av treklosser.

Alma slenger fra seg det hun har i hendene. Peder svarer på handlingen ved å gjøre det samme. Ingen sier noe. Begge går til en hylle med mye forskjellig lekmateriale. Også her var det Alma som startet initiativet. Peder velger å ta med seg noen metallklyper, Alma tar med seg fire forskjellige tredyr og noen tovede ullegg. Slik går de frem og tilbake og henter ulike leker. De utveksler få ord, men følger hverandre med blikket. Det blir en turtaging med initiativ og respons. Til slutt setter Alma seg ned i sofaen, og Peder blir stående. Alma begynner å benevner hva de ulike tingene de har hentes skal være, og Peder repeterer og sier seg enig. Nå er det det verbale språket som er handlinger og responser. Alma: «Vi spiser liksom bare telefoner!». Hun finner en lang trekloss. Peder svarer med en engasjert og begeistret stemme «ja vi spiser bare telefoner» Han peker rundt på alle treklossene. Peder peker på en metallklypene, og sier «og dette er lavakrefter» Alma holder handa på en langt strikkesband, og sier «bare ikke denne». «Dette er mitt» sier Peder og peker på en haug med ting av treklosser, tøydyr og metallklyper. Alma svarer med en bestemt og

tydelig stemme «nei, vi deler på alt!» Peder svarer «ja, vi deler på dette, ikke sant» han er fortsatt svært positiv i stemmen.

Alma sier plutselig «vi er tigere». Peder med høy stemme «Jeg er en pappa tiger» og med litt mindre iver sier han «du kan være en baby tiger, for da kan jeg passe på deg» Almas sier med en tynn og svak stemme «okey». Alma sier «Jeg skal si ifra når leken starter» Peder svarer ikke, han ordner med noen treklosser i sofaen. Alma snur seg mot Peder og sier «Pappa, lava tiger» Det er ikke noe svar fra Peder, Alma gjentar og Peder svarer med et brøl. Et skikkelig tigerbrøl, og glefser ut i luften. De legger seg ned i sofa, lukker øynene og snorker, det er tydelig at det er natt. Helt til Alma sier kykeliky ky. Begge setter seg opp. Peder ser bort på Alma og ler. Hun svarer dette med et hjertelig smil.

Alma får positiv respons på sine initiativet til Peder. Når Alma slenger lekene på sofa, har hun startet et initiativ, som Peder følger opp. Da de ikke bruker noe verbalt språk i starten, er det blikket og kroppene som er med å starte og respondere på hverandres initiativer. Etter hvert begynner de å forhandle om hva de ulike lekene skal representere i leken. De lange klossene har fått funksjon som telefon. Peder starter et initiativ ved å peke på noen leker som han mener å bare tilhøre han. Alma responderer på dette med motstand. Hun viser dette med en bestemt stemme, som kan tyde på at hun blir frustrert. Peder endrer mening når Alma blir bestemt, og protesterer verbalt på initiativet hans. Det er ofte Alma som starter, og Peder bekrefter. Barna møter hverandres initiativer, og veksler mellom å komme med initiativer og gi avkall på ønsker. Dette kan forstås som at barna mestrer å ta vare på egne og andres ønsker når de forhandler med hverandre. Når Alma tar initiativ til at de skal være tigere, endrer leken tema. Peder responderer ved å bekrefte at han også er en tiger.» Jeg er en pappatiger». Samtidig tar han initiativ til å bestemme hvilken rolle Alma skal ha. Alma besvarer dette initiativet med et lavt bekræftende «okey». De viser at de begge har en evne til turtaking, ved at begge får komme med sine forslag, og de lytter til hverandre.

Noen ganger er det vanskelig for barn å stå fast ved det de ønsker, og de gir etter for andres initiativer. Det kan denne observasjonen være med å beskrive. Tre barn leker på gulvet, Preben 3, 5 år, Emma 5 år og Ida 4 år. Der ruller de ut lange remser med strikkedeband. Barna kaller dem snegler. De ligger på kryss og tvers på gulvet. Ida og Emma kjører med to biler, rundt, som om det er veier.

Trollet:

Preben kjører en bil mot dem, og inn i strikkedebandene. Mens han kjører sier han «rottesuppe» og gjentar «dette er rottesuppe», «Nei», skriker Emma, «det er kjøtt til

Trollet». Preben blir stille, og ser på Emma litt oppgitt og ser ned. Ida sier «hør, nå kommer trollet. Hun sier det med en innlevelse som får Emma og Preben til å sprette opp. Ute kjører en brøytebil, lager mye støy. «Ida sier nå kommer det!». Alle tre blir yre og ville, det er som et virkelig troll kommer inn døra. Preben sier at trolle vil ha rottesuppe, Emma sier «det vil det ikke, det vil ha kjøtt!» «Det er kjøtteter, så!» Preben sparker til de lange strikkesneglene. Emma og Ida løper bort til vinduet, der stopper de opp og ser på brøytebilen. Preben kommer gående etter. Alle tre løper videre, de ler og roper ut med energiske stemmer «trollet, trollet kommer». De løper fra kjøkken og over hele rommet til den andre enden. De løper tilbake, og lever seg så inni leken at fantasien om trollet blir svært levende.

Denne observasjonen kan tolkes som at Preben møter mye motstand til sine initiativer om materialiteters funksjon. Jeg opplever at Preben gir opp å få de andre barna til å godta rottesuppen, og trekker seg heller bort for å la andre få sine initiativer inn i leken. Han møter motstand, som han ikke klarer å stå imot. Han senker hodet og ser ned. Når Ida sier trollet kommer, bringer hun nye initiativer inn i leken. Det er en lyd i rommet som gir impulser til Ida sin handling. Da endrer leken innhold. Preben prøver på ny å bringe initiativer inn i leken, men møter motstand igjen. Han blir frustrert og viser dette fysisk med kroppen da han sparker til strikkesneglen. Måten barna lever seg inn i leken kan forstås som at de trer inni en egen «lekverden».

Motstand kan være med å gi leken nytt innhold som i denne observasjonen av to barn, Linnea 5 år og Peder 3,9 år. De leker med treklosser og biler på gulvet. Treklossene ligger rad og rekke, noen rett frem, andre til siden.

Bil - lek

Linnea flytter på en bil som Peder har parkert. Hun smiler mens hun flytter bilen, Peder smiler tilbake. Han har en bil til som han spør om Linnea kan passe på så ingen tar den. Han forlater leken for å gå på toalettet. Trond kommer bort, han har en rød bil i handa. Han spør om å få være med å leke. Linnea svarer ikke, men ser ned på klossene. Straks starter han å kjøre hardt inn i klossene så veien blir ødelagt. Linnea skriker høyt Trond fortsetter å ødelegge uten å se på Linnea. Trond stopper opp, ser på Linnea og sier «Vet du, jeg ødelegger hele banen». Linnea observerer mens Trond raser rundt med bilen, så treklossene går hit og dit. Hun følger bilen til Trond med blikket, øynene hennes ser glade ut og hun har et lite smil i ansiktet. Hun tar opp bil sin og kjører etter Trond. De beveger seg fort, rundt og rundt, til alle klossene ligger

hulter til bulter. De har begge høye stemmer som lager kvine lyder. Linnea sier «I barnehagen roter vi, vi må rote for å leke»

Linnea svarer på Trond sitt initiativ med en kroppslig respons ved å bøye hodet ned. Jeg forstår dette som at hun ikke ønsker Trond med i leken. Jeg tolker at Trond tar dette som et nei, når Linnea ikke gir han en verbal respons, men ser ned. Dette møter han med fysisk frustrasjon. Det kan forstås som om Trond prøver å få kontroll over Linnea sitt ønske om å ikke leke med Trond. Han velger å respondere med å ødelegge. Linnea sitt skrik er en måte å vise frustrasjon på Trond sine initiativer. Hun bruker stemmen som et virkemiddel til å møte motstanden. De svarer hverandres initiativer med frustrasjon. Handlingene som frustrasjonen starter, utløser igjen nye initiativer. Dette gir noe nytt til leken. Den endres fra å være handlinger fylt med motstand og frustrasjon, til å være en handling hvor begge får lov til å være deltagere i hverandres handlinger, fult med latter og glede.

Bygge - lek:

Preben sitter alene midt på gulvet og bygger et høyt tårn med noen trebuer i mange fine farger. Han virker til å være svært fokusert. Han prater til seg selv, men så lavt at ingen hører. Nærmest som en indre dialog. Han har helt tydelig en plan. Trond stopper opp og ser på Preben. På litt avstand, han smiler, men sier ikke noe. Han tar ett steg nærmere. Da rynker Preben øyenbrynene, og gjør et sint ansiktsuttrykk. Han lager en brølelyd, og tar armene ut til siden og gjør kroppen stor. Han sier «ingen skal tulle»

Jeg forstår Preben sin respons som at han vil skremme Trond bort. Jeg tolker at Preben er fordypt i sin egen lek, når han sitter og prater med seg selv. Jeg opplever også at Preben er litt usikker på Trond som er eldre. Dette viser Preben med å gjøre seg så stor og sint han kan, før han gjør en verbal handling og uttrykker at han ikke vil ha noe innblanding.

En annen observasjon som får frem hvordan frustrasjon i møte med andre sine handlinger kan tre frem er en lek hvor tre gutter, Preben 3,5 år, Peder 3,9 år og Even 4 år har bygget en seilskute.

Seilskute – lek:

Peder vil ha på et segl på skuta og flytter på en benk, slik at segle skal passe. Han gjør dette uten å spør noen av de andre. Even svarer på handlingen med å si «ÅÅÅ», mens han slår armene ut til siden. Ansiktet er alvorlig, han har en streng rynke i panna. «det var jeg som styrte skuta». En voksen ser dette og spør om det ikke var sånn han hadde tenkt. Even rister på hodet, han har tårer i øynene. Preben er kun observatør til de andre barnas handlinger.

I denne observasjonen gir kroppsspråket et svært tydelig bilde av frustrasjon som å være lei seg. Når Even møter motstand og byggingen av skuta ikke går som Even hadde en planlagt. Han prøver seg på en respons, hvor han hevder han har større rett til å bestemme enn de andre. Da det var han som styrte skuta først. En voksen hjelper med å løse konflikten og leken fortsetter med at de bygger ut båten og seilet kan bestå. Jeg forstår Preben sin rolle som en passiv tilskuer, han bidrar lite i leken og får ikke vist sitt særegne jeg. Jeg opplever at dette muligens kan ha noe med hans alder og modenhet å gjøre. Det særegne i barnet handler om hvem barnet er som uerstattelig i den lekkonteksten det er en del av. Og det gir det enkelte barnet en verdi i å være akkurat seg selv, og kommer til syne gjennom at barnet svarer på eller starter initiativer i leken.

Katte lek:

Stine 4 år sitter alene på gulvet og lager et byggverk med treklosser rundt en tøykatt. Hun snakker med seg selv, om i hvilket rom katten skal bo. Hun virker engasjert og har et smil i ansiktet. Hun holder katten i den ene handa og bruker den andre handa til å være en kattunge. Stemmen og ansiktsuttrykket hennes signaliserer kattens roller. Hun utfører rolige bevegelser. Rundt i rommet er det flere barn som leker. Stine virker ikke til å bry seg om hva de holder på med, før Ida 4 år setter seg ned ved siden av Stine. Ida strekker ut handa og flytter på katten. Stine skriker ut «ikke ødelegg». Stine blir urolig i kroppen, og blikket hennes søker rundt i rommet. Da Stine skriker ut, får det oppmerksomheten til Peder som står litt og observerer. Han nærmer seg Stines lek. Ida har trukket seg litt tilbake og er også observatør. Stine leker, men ikke med samme fokus. Hun er nå ikke på samme måte oppslukt av leken. Stine stopper å leke. Hun holder hendene rundt huset hun har bygget mens hun sier til Peder, «nei, du får ikke være med». Hun dytter til Peder og begynner å gråte. En voksen kommer og spør hva som skjer. Ingen svarer, Stine står og gråter, mens Peder og Ida ser på hverandre. Voksen holder en hand rundt Stine og ser ned på handa hennes. Stine har maling på seg og den voksne sier med en litt overrasket stemme «glemte du å vaske deg». Stine ser ned på handa si og nikker. Tårene triller nedover kinnet hennes. Voksen spør om de skal gå å vaske hendene. Stine nikker.

Observasjonen viser Stine som er dypt inne i sine egne initiativer. Leken virker til å være altopplukende, da hun ikke enser omgivelsene. Dette kan beskrives ved at hun prater til seg selv mens hun har gitt kattene en rolle og en karakter. Hun fører en samtale mellom kattene.

Stine er selv sjefen i sin lek. Stine møter Ida sitt initiativ med verbal frustrasjon. Det kan virke som Ida blir litt forskrekket over responsen til Stine, da hun bare blir sittende å se. Stine derimot ser ikke ut til å ville ha noen forstyrrelser, og gjør det hun kan for å skjerme det hun har laget. Hun viser stress i måten kroppen blir hektisk, og fokuset forsvinner fra leken. Hun bruker mye energi på å holde leken for seg selv. Det virker som at Peder har sett på hele situasjonen, og kommer for å hjelpe Ida. Noe Stine besvarer med fysisk motstand ved å dytte Peder. Motstanden utløser frustrasjon og gråt. Dette kan forklares som at Stine ville ha sin lek alene, slik at hun kan gjøre som hun vil. Da hun likevel ikke får være alene, møter hun motstand og gir motstand. Fra å svare hardt tilbake til å gi fullstendig opp. Dette opplever jeg som en svært vanskelig situasjon for Stine. Ida derimot går rett inn i leken til Stine og gjør som hun vil ved å flytter på katten. Denne observasjonen vil jeg knytte til demokratiske erfaringer ved at de begge har en mulighet til å bestemme, men at de glemmer at det er andre som også har en betydning som må tas hensyn til. Jeg tolker at den voksne avleder og får fokus over på noe annet ved å fokusere på noe utenfor frustrasjonen og leken til Stine. Videre i oppgave vil jeg knytte mine funn til oppgavens teoretiske forankring.

5 Drøfting

Når jeg her trekker relasjoner mellom teori og funn er det alltid med en forståelse av at det ikke er en fasit på årsak og barns handlingsmåter i møte med motstand. Det som vises her er kun aktuelt i denne setting hvor jeg har søkt min empiri. Jeg skal nå drøfte mine funn opp mot relevant teori for å finne mulige svar på min problemstilling: **På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?**

Kapitlet starte med å drøfte mine funn i forhold til barns handlinger og mot i handlinger i frilek. Handlingsbegrepet blir så knyttet til Arendt sin forståelse av subjektivitet. Deretter vil trekke frem hvordan barn beveger seg i spenningsfeltet mellom de to ytterpunktene «self - destruction» og «world - destruction» når de møter motstand. Videre drøftes hvordan konflikter og forhandlinger i lek kan forstås i lys av demokrati. Til slutt vil jeg trekke inn hvilken betydning frilek kan ha for å få erfaringer med demokrati, og hvordan en steinerpedagogiske kontekst og pedagogen kan ha betydning for barns demokratiske erfaringer.

5.1 Å bli til som subjekt gjennom handling og mothandling i lek

At barn starter handlinger er en kontinuerlig prosess gjennom alt et barn foretar seg verbalt og kroppslig. Arendt sier at det er gjennom å handlinger at vi blir synlige for andre som den unike person vi er (Arendt, 1998, s. 175). For Arendt er det å bli synlig, avhengig av andre som gir respons. Og som selv har mulighet til å handle essensielt. Hun uttaler at «Action and speech need the surrounding» (Arendt 1998, s. 188). Dette kan kobles til mine observasjoner hvor barn bringer initiativer i frilek. Observasjonen *Micky Mus* viser hvordan et barn foretar seg en handling, som blir møtt av et annet. Dette kan forstås som at de blir subjekter og trer frem og verden med sin særegenhet. Arendt sier også at gjennom at det hele tiden blir «født» nye handlinger, vil det skape forstyrrelser og endre allerede handlinger. Det kan da også skapes nye muligheter (Arendt, 1998, s.176 -177). I observasjonen som er kalte *Bil -lek* ser man hvordan Linnea og Trond bringer nye handlinger inn i leken, og leken får en ny retning. Når handlinger ikke blir møtt, mister barnet muligheten til å vise sin subjektivitet og sin særegenhet. Et eksempel på dette kan være i observasjonen *Romskipet*. Hvor Ida vil tilfører leken til Trond, Peder og Even et nytt initiativ. Hun vil gi dem is, men hun får ikke respons. Når et barn leker kommer det forslag, ideer, handlinger og responser som er unikt for akkurat dette barnet. I observasjonen romskipet, strever Ida å bli sett av de andre barna. Hun kommer

med initiativer, men det er ingen som responderer på hennes handlinger. Dette kan forstås som at barn som ikke blir møtt på sine initiativer ikke får tre frem i verden som et unikt subjekt. Da det å kunne tre frem i verden er et viktig prinsipp for demokrati i denne oppgaven, kan dette forstås som at barn kan få demokratiske erfaringer i form av å ikke bli møtt. Ida gir ikke opp, men gjør en ny verbal handling. Hun blir da møtt, men med fysisk motstand. Barn må ofte kjempe for å bli sett gjennom sine handlinger for å være en deltager med de andre barna i lek.

Arendt beskriver det å handle i isolasjon som at man ikke kan komme frem i verden med egne initiativer. For det er ingen som møter din respons (Biesta, 2015, s.29). På den ene siden kan man si at det er umulig å handle i isolasjon i en barnehage, da dette er et fellesskap med mange barn. På den andre siden kan man tolke det at et barn som leker alene er en form for isolasjon. Barnet gjennomføre selv de initiativer det setter til livs og svarer på egne handlinger. Slik vi ser i første del av observasjonen med katte - lek og i bygge lek. Det vil ikke være andre barn som svarer på initiativene og barnet kan ikke tre frem med sitt unike jeg. Det kan tenkes at om et barn leker mye alene får det mindre erfaringer i møte motstand og forhandle. Begge disse leksekvensene ender opp med at andre starter initiativer og forstyrrer barns lek, dette kan indikere at det ikke er lett for barn å leke i total isolasjon i et fellesskap som en barnehage er.

5.2 Lek i spenning mellom self- destruction og world destruction

Motstand i leken kan skape forstyrrelser og frustrasjon hos det enkelte barn. Og hvordan barn kan velge å møte denne frustrasjonen vises i hvordan barn responderer på andres initiativer. Biesta viser til at mennesker har mange ønsker, men at det ikke alltid er mulig å få det man ønsker når man ikke er alene i verden (Biesta, 2017, s.431). Når ønskene våre blir utfordret av andre, handler vi ulikt, Biesta uttrykker at noen velger å handle på en «ego- logical» måte, mens andre handler på en «ground- up way» (Biesta, 2015, s.32 -33). Hvis ego –logical måte å eksistere på kan beskrives som at barnet setter seg selv i sentrum av enhver situasjon. Kan Ground –up- way beskrives som å kunne se seg selv og andre eksistere på en likeverdig måte. Man kan også knyttet dette til barns ønsker om å oppnå noe i lek, og det kan da beskrives som å kunne se om det man selv ønsker, også er ønskelig for andre i fellesskapet. Jeg vil nå knytte Biesta sine tre begreper «self - destruction», «World - destruction», og være i «the middel ground» til de funnene jeg har gjort av hvordan barn møter frustrasjon og motstand i frilek. Og på hvilken måte dette kan gi erfaringer som kan knyttes til demokrati.

Funnene i observasjonen *Trollet* kan forstås som at barn kan gi opp det de ønsker og gi etter for andres barns initiativer. Preben viser gjennom verbale handlinger at han ønsker å bringe egen fantasi inn i leken. Som da han vil at lekematerialet skal være rottesuppe. Dette kan sees på som en forhandling om materialitet, og hvor Emma vinner frem med sine ønsker. Preben blir stille og ser ned. Preben viser gjennom kroppsspråket at han gir etter og trekker sine initiativer tilbake. Dette kan forstås som det Biesta beskriver som «self - destruction» (Biesta, 2015, s.33). I mine funn, har jeg beskrevet barn som veksler mellom ulike måter å møte motstand. Det jeg har sett, kan refereres til sekvenser og en overvekt av handlinger i en retning. Dette var også tilfellet i observasjonen med Preben, som gjentagende ganger prøvde å bringe sine initiativer inn i leken. Dette kan forklares som at han ikke har gitt opp, og prøver igjen. I «self - destruction» slik jeg tolker Biesta, vil det vært en mer selvutslettende adferd. I mine funn fant jeg handlinger som minner om «World - destruction». *Bil –leken* er et eksempel hvor barn vil skremme andre bort for å få leke i fred. De vil selv være herre over sine handlinger, og respondere hard tilbake på forstyrrelser. En annen observasjon som viser hvordan motstand i frileken kan forstås som World - destruction er observasjonen med *Sommerfuglen*. Hvor et barn handler for å tilfredsstille sine egne ønsker koste hva det koste vil. Selv om Synne viser en form for innlevelse for Even, ved å se ned, kan det like vel beskrives som en handling Biesta beskriver som å kontrollere andre sine handlinger (Biesta, 2017, s. 429). Biesta beskriver at man ødelegger det som viser motstand, og ikke lever opp til å møte andre som handlende subjekter. I henhold til Biesta, kan ikke «World - destruction» beskrives som en demokratisk handling. Barn vil kunne kjenne på spenningen mellom de to ytterpunktene, og streve med å balansere mellom dem. Det kan likevel hende at den erfaringen som oppstår i møter mellom barn i ytterpunktene gir demokratisk erfaring gjennom å se at andre har et annet ønske enn en selv. Og dermed opplever en verden utenfor seg selv, som annerledes og med andre behov.

Biesta beskriver det å møte motstand på handlinger som en gjentagende prosess, da det bringes nye handlinger inn i verden kontinuerlig (Biesta, 2017, s. 430). Biesta sier også at det er en gjensidig handling hvor ingen skal være skadelidende til andres handlinger (Biesta, 2015, s. 33). Forståelsen av være i «the middel ground» er for meg å være i en balanse mellom «selvf - destruction» og «World - destruction». Man kan kalle det for et forhandlingsrom. Biesta kaller dette for å være i dialog. Han uttaler at å være i dialog som en måte hvor «justice can be done to all who take part» (Biesta, 2015, s.33). Og med dette forstår jeg at alle barn som er en del av et fellesskap som en barnehages frilek, kan få komme med initiativer til leken. Disse initiativene betyr ikke at de kan gjøre som de vil uten å ta hensyn til

den andre part (Biesta, 2016, s. 3). Når Biesta beskriver det som en gjentakende prosess, kan denne prosessen sees i alle situasjoner der mennesker er i relasjon til andre også i en voksen verden. Det er ifølge Arendt ved at det bli «født» nye handlinger alltid er en mulighet for at det vil forstyrre eksisterende handlinger (Arendt, 1998, s.176). Dette kan trekkes inn i forståelsen om demokratiet og det «at barn gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barn få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de lever i» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 8). Det kan også knyttes til Biesta og hans forståelse av at alle må ha en mulighet til å få komme med sine egne ønsker og behov (Biesta, 2012, s.26). I mine funn kan å være i «the middel ground» forstås som at barna finner en balanse mellom egne og andres behov i frileken.

I *Tiger* leken ble det observeres handlinger som kan knyttes til å være i «the middel ground». Barn starter her verbale og kroppslige handlinger. Der må de diskutere og forhandler seg frem til hvilken funksjon det ulike lekmateriale skal ha. De kan være både uenige og enige. Dette kan tolkes som at de er i *dialog* og har en forståelse for hverandres ønsker. Som når Alma svarer på Peder sitt initiativ om hva som er lava krefter med å si «bare ikke denne». Og der han responderer og sier «dette er mitt», som Alma besvarer med en tydelig verbal handling, «at alle eier sammen». Barna veksler frem og tilbake, de bekrefter hverandre og blir enige at de ikke eier noe likevel, men at de deler alt sammen. Her oppleves at barna veksler mellom handlinger som minner om self -destruction» og «World - destruction» og er i et «forhandlingsrom». Disse forhandlingene kan minne om å være «in the middel ground».

I en forståelse av Biesta og begrepet «in the middle ground» kan barns frilek kunne sees som en arena for å erfare å være et subjekt i verden, og hvor barn har ytringsfrihet og en mulighet til å bringe sine ønsker inn i fellesskapet. Gjennom at barn starter handlinger, får og gir responderer på andres ønsker og behov, på en slik måte at de selv også kan tre frem. Dette er ifølge Biesta en livslang prosess, som handler om å kunne omgås andre i verden, og møte frustrasjoner og ønsker fra andre på en måte som ikke er «world - destruction» og ikke «self -destruction», men i dialog «in the middle ground» (Biesta 2015, s.37). Denne spenningen som befinner seg i de to ytterpunktene er ikke et fenomen som kun oppstår i relasjoner og fellesskap med barn. Dette kan tolkes også å være like aktuelt i fellesskap livet ut. Et eksempel kan være mellom to foreldre som har ulike ønsker for et barns oppdragelse. Det kan forstås som å være i fellesskapet, uten å bare se seg selv, «...without thinkig oneself in the center of the world» (Biesta, 2020, s.98). Man vil på «livets vei» få mange erfaringer med å være i relasjon til andre. Og man vil hele tiden kunne møte andre som ikke har de samme ønsker og tanker som oss selv. Dette kan være utfordrende for alle aldersgrupper.

5.3 Konflikter og forhandlinger i lek

I en barnehagekontekst som er et mangfoldig felleskap, er det ikke alltid lett å komme til enighet i konflikter og forhandling. Det kan være nødvendig at man må akseptere at det ikke er mulig å bli enige, men at man likevel kan være sammen i lek. Som i observasjonen *Konglen*, hvor Ida har gitt en kongle funksjon som en is, dette er imidlertid ikke Emma enig i fordi hun har et annet ønske. Og i hennes fantasiverden er konglen drageild. Her er et barn som prøver å gi et annet barn motstand på sine initiativer slik at det selv får sine initiativer frem. Ida tåler motstanden og svarer tilbake at jo det er en is. Jeg opplever at dette er utfordrende for ida, og jeg tolker at hun blir følelsesmessig grepet da stemmen skjelver og kroppen synker sammen. Emma møter denne responsen ved at hun fortsetter å la sine kongler være ild. Leken fortsetter med at konglen i deres lek har funksjon som både is og ild. Dette kan se ut som at barna har godtatt at de faktisk ikke kan bli enige og velger å fortsette leken som venner tross uenigheten. Denne tanken kan jeg støtte meg til forskning som Nome har gjort og som er forankret i Mouffe sin teori om radikalt demokrati. Observasjonen med konglen kan slik jeg ser konflikten være et uttrykk for det Mouffe kaller agonisme. De fortsetter leken, selv om de ikke ble enige. De tåler hverandres uenighet, noe som for Mouffe er et viktig moment i et demokratisk samfunn (Nome, 2020, s.2). Forskningen til Tofteland (2015 b, s.108) som handler om at å være enige i alt er en illusjon i et demokratisk samfunn, støtter også opp om at det er mulig å leke med uenighet.

Dette kan knyttes til Biesta som hevder at konflikter kan være en nyttig erfaring. Han viser til konflikter som oppstår i relasjoner hvor man møter andre som har ulike ønsker enn oss selv (Biesta, 2015, s. 32). Dette kan for barn erfares i frilek, da de møter motstand og frustrasjon som de må handtere for å kunne være deltagere i et mangfoldig felleskap i lek. Et godt eksempel på at barn kan være uenige og fortsette å være i lek med denne uenigheten, er leken med konglen. Konglen har der fått to ulik funksjon. Dette kommer kanskje tydeligere frem i en Steinerbarnehage der lekematerialet er udefinerbart. Dette vil kunne gjøre at lekemiljøet kan være et spesielt sted for lek og forhandlinger. Dette er også et eksempel på at leken kan tillate noe som den virkelige verden ikke tillater. Her kan det se ut som at det har oppstått en lek i leken, ved at et barn sier at hun later som. Dette kan ha vært med på å dempe konflikten om konglens funksjon. Grindheim (2017) ser i sin forskning på hvilke forhold i

leken som kan vise til demokratiske prosesser, og uttaler at «late - som» lek er en utfordrende lekform. Da det må forhandles og diskuteres. Dette kan støtte opp under at frilek kan være en arena som kan gi demokratiske erfaringer.

Frileken er styrt av barna selv, og Ohman beskriver det som at barna i lek kan påvirke eget liv, samtidig som de må samarbeide med andre barn (Ohman, 2012, s.78). Leken kan endre innhold og retning da den ikke har noe annet mål enn seg selv. Steinsholt beskriver at denne spontaniteten i leken er en erfaring som ikke er planlagt (Øksnes, 2019, 130). Hvilken retning leken tar avhenger av forhandlingene som oppstår i møtet mellom barna. I observasjonen *Bil- lek* blir det tydelig ved at et barn starter verbale og kroppslige handlinger som forstyrrer. Dette kan også knyttes til Arendt som sier at vi må kunne tåle det våre handlinger starter som vi ikke selv vet utfallet av (Biesta, 2012, s.82). I lek kan dette vises som forhandlinger som løses eller at leken oppløses. Observasjonen *handlelisten* hvor to barn er uenige i hverandres ønsker, og ikke kommer til en enighet er et eksempel på å ikke tåle det våre handlinger starter. Leken går i dette tilfelle i oppløsning.

Nome peker i *Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarden* (Nome, 2020) på at motstanden kan oppstå knyttet til lekematerialet som eierløst. Og det må derfor forhandles om hvem som har rett til å eie (Nome, 2020, s.2). I min observasjon med *Sommerfuglen*, kan dette være en mulig forklaring. Synne vil ha sommerfuglen, men den eies i den situasjonen av noen andre. Dette kan være et eksempel på barn som oppleve motstand og som kan føre til forhandlinger om retten til å ta i bruk en bestemt leke. Barn kan også være svært imøtekommende og empatiske ovenfor hverandres ønsker. Noe som jeg har beskrevet fra mine funn når barna forhandler seg frem til en løsning, og klarer å være i «middel ground».

Stine viser i et par observasjoner at hun starter mange handlinger i møte med andre barn. Hun viser også at det å møte andre, som også har ønsker om å utføre initiativer, er utfordrende for henne. Hun viser i noen relasjoner å handle på en måte som kan minne om «world - destruction» i møte med andre. Dette så jeg i mine funn da hun ikke bestandig lot andre komme med sin initiativer. Når barn gir hverandre motstand, kan de vise frustrasjon ved å bruke mye energi på å hindre det som frustrerte. De kan prøvde å endre måten andre handler på. I forhold til å få demokratiske erfaringer i lek vil det å bli hindret og ikke hindre både gi og motta ulike erfaringer.

Konflikter i lek kan ha betydning for demokratiske erfaringer, da barna møter ulike barns særegenheter, ved at de trer frem og besvarer andres initiativer ulikt. Barna må da klare å se sine ønsker og andres ønsker som likeverdige. Og ikke se seg selv som midt i den. Biesta

uttaler dette som å bevege seg fra en «ego - logical way of existing towards an other - centred or ground- up way of existing (Biesta, 2015, s 40). Biesta mener at demokrati i barnehagen ikke handler om at barn skal ha en stemme og et valg, men mer om at barn skal hjelpes gjennom frustrasjonen som oppstår i møte med verden. På denne måten kan barn bli bedre rustet til å møte en verden med andre mennesker. Biesta mener videre at barnehagen er en arena som kan støtte og gi barna erfaringer med å være sammen med andre barn som vil gi verdifulle demokratisk erfaringer. Med et mål om å ønske å møte andre på en «ground - up way» (Biesta, 2015, s. 38).

5.4 Frilekens betydning som sted for demokratiske erfaringer

For at barn skal erfare demokrati må barna være deltagere i en demokratisk praksis. Denne praksisen er avhengig av andre. Biesta uttaler at demokratiske erfaringer ikke kan skje uten samspill med andre mennesker (Biesta, 2010, s.108). Dewey sier om demokratiet, at det er som en kontinuerlig prosess, en måte mennesker lever sammen på (Biesta, 2012, s. 115 -116). På bakgrunn av dette kan frilek sees på som en arena for slike kontinuerlige erfaringer som barn kan høste gjennom å tilføre leken nye initiativer. Disse initiativene kan i mine funn sees både som kroppslige eller verbale handlinger. Steinsholdt refererer til Gadamer når han hevder at leken «strekker seg inn i alle våre erfaringer» som en måte å erfare det fellesskapet vi er en del av (Steinsholt, 2010, s.108). Dette kan tolkes som at noe kroppslig skjer mellom barna og verden de møter når de er i lek. Da kan det tenkes at en Steinerbarnehage hvor det er et stort fokuset på sanser og det fysiske miljø, kan være en styrke i gi barn mange kroppslige erfaringene. Man kan også tenke at barn vil uansett få kroppslige erfaringer, så hvordan det fysiske miljøet er utformet ikke har noe betydning for barna. Ut ifra den konteksten mine funn er hentet fra er miljøet barna erfarer i ilagt stor betydning. Dette vises i mine funn i valg av lekemateriale og innredning.

Når barn erfarer i frilek, vil de erfare motstand og frustrasjon i møtene med andre. Barns frilek kan på bakgrunn av dette beskrives som en demokratisk arena da det er barna som selv bestemmer og initiere sin egen aktivitet. Jeg opplevde i mine funn at ikke alle disse erfaringene var positive erfaringer. Dette viste seg for eksempel gjennom at barn kunne dytte eller si ting som såret den andre. Noe Huizinga setter ord på som lekens brutale side. Han sier leken kan være brutal, stygg og ufri (Øksnes,2019, s. 130). På en annen side kan det tenkes at det likevel kan være erfaringer som er med å forme barns forståelse av hvordan verden er og hvordan de er en del av den. Dette kan også betraktes i tråd med Jansen et al. sin forståelse om

barnehagens mandat til å fremme demokrati er gjennom hverdagslivet (Jansen et al. 2015, s. 11). Frileken er en stor del av hverdagsaktiviteten i en barnehage. I mine funn vises dette seg ved at barn i frilek må forholde seg til alle de andre barna som er på avdelingen. Barns ulike møter med mostand og forhandlinger gi barn demokratiske erfaringer. I observasjonen *Seilskute* illustreres dette ved at Peder begynner å flytte på en benk, som ikke Even har noe lyst til å flytte på. Her er det to barn som har to helt ulike ønsker om hvordan denne skuta skal være. Dette viser hvordan uenigheten kan skaper forstyrrelser til barnas ønsker. Det kan her tenkes at barn får erfaring med å møte andres initiativer og som vil påvirker dem i måten de vil handtere senere frustrasjon. Måten de voksne møter barna, er med å bekrefte og sette ord på deres frustrasjon. Dette kan hjelpe barn til å forstå og lettere kunne sette seg inn i andre sine følelser og behov. Som igjen kan gi barn nyttige demokratiske erfaringer i å møte andre barn sine ønsker i senere situasjon.

Det er ikke alltid at barn har et ønske om å være en del av et samspill med andre til enhver tid. *Katte - lek* viser Stine som en kreativ jente som har mange gode initiativer å bringe inn i lek. Men nettopp at hun ikke vil involvere andre barn kan gjør at hun får færre demokratiske erfaringer i samspill med andre i lek. Om man ser på Arendt sin forståelse av demokrati, som at alle har en mulighet til å handle og komme med initiativer, vil det her oppleves som Stine i øverste del av observasjonen prøver å få sine handlinger til å vinne frem i møte med et annet barn (Biesta, 2012, s.85). Arendt presiserer også at frihet til å handle i en her og nå situasjon er et poeng (Biesta, 2006, s.84 -88). Da blir det enda tydeligere hvordan Ida og Peder blir fratatt sin handlingsmulighet i relasjon til Stine. Samtidig har Peder og Ida mulighet til å starte en lek uten Stine. Det står i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at «barns åndsfrihet skal anerkjennes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Da er det et poeng at barn må få lov å leke og selv være sjefen i sin egen lek. Og dermed lage regler og rammer for akkurat denne lekens innhold. Men uten å ødelegge for andre, da de også skal anerkjennes. Situasjonen kan også minne om Arents uttrykk «Handlingens pine» (Biesta 2012, 82), som handler om det utfordrende ved å møte ulike ønsker enn ens egne i et mangfoldig felleskap.

Det at barn får erfaringer med å møte andre barns innspill og ønsker i frilek, uten at voksne er deltagere, gir barn mulighet til å prøve og feile i en arena hvor de selv er herre over sine initiativer. Det skjer i en spontan her og nå situasjon. Dette kan styrke den viktige posisjonen barns frilek kan har for å få demokratiske erfaringer, da frihet til å handle uten autoritet er et poeng i frilek. Likevel kan man i barnehagens styringsdokumenter finne noe som kan forstås som at frilekens betydning er i fred med å miste en verdi som meningsfull for

barns erfaringer. Da tenker jeg på rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor beskrivelse av lek i barnehagen har fått en halv siden, mens fagområdene har fått ti sider. Dette kan tolkes som et signal gjennom offentlige styringsdokumenter at leken skal vike for fag. Og det kan forstås som en måte å se lekens plass i vårt samfunn. Melhuus (2013) sin forskning: *Utebarnehagen – et sted for demokratisk praksis?* sier noe om hvordan rådende diskurser i samfunnet kan prege barnehagens praksis. Gjennom mine funn opplevdes ikke lek som et pedagogisk redskap, eller at leken hadde måtte vike for fagområdene, selv om det ifølge Sutton-Smith kan være en dominerende trend i vårt vestlige samfunn (Øksnes, 2019, s.15). Dette kan muligens ha noe med steinerpedagogikkens egne lokale rammeplan og det fokuset som lek og lekmiljøet har fått der. At fagområdene har fått så stor plass i rammeplanen kan være et resultat av at pedagogene da kan vise til noe som samfunnet vil oppleve som meningsfullt, sett i forhold til de rådende diskurser om lek.

5.5 Steinerbarnehagens betydning som et særlig sted for lek

Barnehagens fysiske miljø er ut ifra det den lokale rammeplan for Steinerbarnehagene uttrykker viktig for sansepleie. Sansepleie er et grunnprinsipp i steiner pedagogikken og en måte barn erfarer for å forstå verden (Loka rammeplan for Steinerbarnehagene, 2018, s.15). Da barnehagens fysiske miljø har den utforming den har, med valg av farger, arkitektur, innredning og lekemateriale som udefinerte og åpne for andres tolkning. Gir det barna frihet til bruke materialet ut ifra egne ønsker og bruke sin kreativitet. Her kan man også trekke inn det rammeplanen sier om danning, hvor barnehagen skal legge grunnlaget for «selvstendig og ansvarlig deltagelse i demokratiske fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21). Dette kan forklare at leken finner sted i en lekekontekst som bevarer frileken som noe verdifullt og som bevarer barns mulighet til selv å handle og bringe sine initiativer ut i verden.

Det kan tenkes at de handlinger som kommer til syne i en steinerbarnehagen ikke finnes i andre barnehager i samme grad. Et eksempel kan være når barna forhandler om lekematerialets funksjon, da det er udefinert og gir rom for tolkninger av barna selv. Dette kan forstås som det Brønstad & Øksnes uttaler at det er barna selv som gir lekematerialet funksjon, når barna gjennom handlinger bruker lekematerialet «Det er først i de lekernes hender [...] at ting blir til leketøy (Brønstad og Øksnes, 2014, s.218). Et eksempel er observasjonen om *Konglen* eller *Handlelisten*, hvor et material kan være hva som helst i kraft av en lek. På den ene siden kan det føre med seg andre typer konflikter da mye av lekematerialet krever en felles forståelse om dets funksjon. På den andre siden gir det muligheter for andre typer

løsninger enn i andre lekemiljøer, da lekematerialets funksjon er åpent. Det kan også tenkes at en leke som har en gitt agens, som for eksempel en brannbil med alt av detaljer og lyd, kan transformeres i barnas lek, men kanskje ikke sette samme preg på leken som lekemateriale uten denne agensen. Dette kan fortelle oss noe om at leken blir farget av de rammene som barn lever i. Og dermed kan rammene i steinerbarnehagen være et godt sted å se etter barns demokratiske erfaringer. Barna står fritt til å bestemme lekematerialets betydning og funksjon. Det kan også tenkes at barna lettere kan få en forståelse for at leker kan gis ulik betydning da det stiller seg åpent med at det er undefinerbart og ikke har en agens om å være noe spesifikt fra den virkelige verden. Dette kan igjen føre til at barna må forhandle oftere og i et annet omfang enn i en barnehage med definerte leker. Dette har gjort at jeg kan ha sett og sanset noen opplevelse fra barns frilek som kanskje ikke finner sted på samme måte et annet sted. Steinerbarnehagen som er et særlig sted hvor lek kommer til uttrykk i at frileken er ilagt stor vekt og får stor plass i barnehagens dagsrytme. Leken gir barna mye medbestemmelse og kreativ utfoldelse i forhold til lekematerialets funksjon, men også hvordan rommet er innredet med løst inventar som kan flyttes og brukes i lek. Et slikt stimulerende lekemiljø er også noe som kan finnes i andre barnehager, men kanskje ikke like gjennomført.

5.6 Pedagogens betydning for barns demokratiske erfaringer i lek

Barnehagens mandat i forhold til å gi barn demokratiske erfaringer er lovpålagt gjennom Lov om barnehage, (2005), og Rammepplan for barnehagen, innhold og oppgaver (2017). Der fremkommer et ansvar om at barn skal være deltagere og hjelpes til å forstå den verden de er en del av. Gjennom dette mandatet har personalet en avgjørende rolle. I Steinerbarnehagen som lekeplass er voksenrollen ifølge Frödén & Wright å være en tilrettelegger og veileder, og de er ikke direkte involvert i barn frilek, men har en mer undrende og støttende tilnærming (Frödén og Wright ,2018, s.1407). Det steinerpedagogiske syn på voksenrollen kan på den ene siden ha en viktig betydning for at barn skal handle i frihet. Dette vil kunne føre til at barna i større grad kan løse opp i konflikter og forhandle på egenhånd. Men på den andre siden kan personalet ved å være tilbaketrasket miste verdifulle situasjoner som skjer litt «usynlig» i lekens rammer. Dette vil være seg å kunne støtte barn som trenger støtte i å komme frem med sine initiativer.

I observasjonen *Romskipet* ser man hvordan den voksne hjelper et barn til å kunne få sin initiativer frem for de andre barna i leken. Det kan tenkes at uten denne voksenstøtte, ville noen barn streve med å bli sett som det unikt subjektet som de er. Og de ville muligens ikke

fått bidratt med sine kvaliteter i leken. Det kan da bli en situasjon som hadde gitt helt andre demokratiske erfaringer enn frihet til å handle.

Ved at den voksne er tilbaketrukket i frileken som nevnt over kan det tenkes at en lek ser ut til å være harmonisk, men at det foregår interne verbale og kroppslige handlinger som kan gi enkelte barn mye motstand. På en annen side kan det være mange viktige erfaringer i å møte motstand i slike situasjoner hvor de selv må løse og forhandle i en konflikt. I observasjonen *Katte – lek* kan man se en voksen som møter et barn og hennes frustrasjon, men som ikke ser et annet barn som blir dyttet. Den voksne hadde ikke sett situasjonen og tolket at et barn trengte støtte da det utrykte frustrasjon. Hadde personalet vært tettere på kunne muligens den voksne ha sett situasjonen, og kunne ha veiledet på en annen og mer metalliserende måte. Dette for å hjelpe barna til å forstå den andres frustrasjon. Biesta sin forståelse om at det er et viktig ansvar de voksne i en pedagogisk institusjon er gitt, nemlig å hjelpe barn å være i verden, sammen med andre må en «ground - up way» (Biesta, 2020, s.98). Biesta sin forståelse kan hjelpe meg å beskrive at voksenrollen kan være viktig som en støttespiller i barns demokratiske erfaringer i en hverdagssituasjon som frilek er.

Samtidig er fravær av autoritet et poeng i demokratiske erfaringer. I lek der de voksne er deltagere, kan ifølge Suttén-Smith være en lek som har et klart mål (Øksnes, 2019, s.23). I en slik lek vil det fri i leken ikke lenger være poenget. Da kan kanskje poenget til Biesta som hevder at en av de viktigste oppgavene til en pedagogisk institusjon er å få frem i barnas indre ønske om selv å handle til alles beste brukes til å se frilek der pedagogene er tilbaketrukket være en viktig arena for å observere hva barna selv mestrer (Biesta, 2020, s.98).

Situasjoner hvor personalet er forstyrrende i barns lek eller aktive som meglere kan frata barn viktige erfaringer i møte med andres og egen motstand og forhandlinger i møte med verden. Det kan også betraktes som en støtte for det enkelte barnets frihet til å handle. Det kan tolkes som det er en balansegang hvor mye voksne skal involveres seg i barns konflikter, og at det kanskje ikke finnes et svar på hvor mye eller hvor ofte voksne skal involvere seg. Da kan det være svært forskjellig hvor mye støtte barn vil få til å være deltagere i et mangfoldig lekfellesskap.

I observasjonen *Handlelista*, blir den voksne gjort oppmerksom på at det er en konflikt mellom to barn. Den voksne er ikke forstyrrende, eller mekler, men ved å ikke ta tak i situasjonen, og støtte og veilede kan barna fratas nyttige erfaringer fra frileken til å forstå den verden man er en del av. En annen observasjon som kan forstås som å frata barn demokratiske erfaringer er Sommerfuglen. Der overtar den voksne, og løser opp. En mulighet hadde vært å stille seg mer undrende og hjelpe barna i å metallisere seg frem til en løsning.

Det kan tenkes at personalet tidligere erfaringer med de ulike barnas handlingsmønstre kan være avgjørende for hvor fort, og hvor mye de overtar eller støtter barna gjennom den frustrasjonen som oppstår i frilek. Dette kan også kobles til Nome sin forståelse hvor han bruker tanker fra C. Mouffe til å beskrive at det er en tradisjon i barnehagene for å forebygge og løse konflikter. I mine observasjoner kunne det oppleves som at de voksne enkelte ganger handlet på vegne av barna. Biesta hevder at konflikter kan være en nyttig erfaring (Nome,2020, s.2). Dette kan være et argument når voksne skal vurdere hvor mye de skal involvere seg i barns forhandlinger. Det kan også forstås som det ikke er et svar på hvor mye personalet skal involvere seg og hvor mye de skal la være å involvere seg i barns møter med motstand og frustrasjon i frilek.

6 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg gjennom mine funn fra barns frilek i en Steinerbarnehage og teori fra Biesta, Arendt og Mouffe beskrevet hvordan jeg opplever barns mulighet til å få demokratiske erfaringer gjennom å samhandle med andre barn i frilek. Det er i lys av en lekforståelse som ser lekens egenverdi og ikke lek som et pedagogisk redskap. Det er blitt beskrevet hvordan barn møter motstand og forstyrrelser fra andre barns initiativer og hvordan denne utarte seg. Jeg har sett på hvordan alle barn kan ha en mulighet til å tilføre frileken sine initiativer, slik at de får komme til syne i et barnehagefellesskap å vise at det enkelte barnet eksisterer som den unike og særegne personen han eller hun er.

Jeg har knyttet dette opp mot en forståelse av demokrati. Der frihet til å handle og respondere på handlinger er et mål for alle i lekefellesskapet. Det er blitt beskrevet hvordan Steinerbarnehagen kan være en arena for demokratiske erfaringer på bakgrunn av udefinerbare lekematerialet og det stimulerende lekemiljøet. Ut ifra mine funn ser jeg at voksenrollen i barnehagen kan påvirke til hvordan barn erfarer demokrati og hvordan dette kan hjelpe barn til å eksistere i verden med mange ulike mennesker. I dette kapitlet skal jeg ikke beskrive sannheter, da det ikke er forenlig med min metodologi, men det er viktig for meg å få frem min tolkning av frilekens verdifulle plass som arena til å gi barn demokratiske erfaringer.

Jeg vil nå presentere funn som kan være mulige svar på min problemstilling.

På hvilken måte kan barn få demokratiske erfaringer i frilek?

- *Hvordan kommer barns initiativer til uttrykk i frilek?*
- *Hvordan opplever barn å møter motstand?*
- *Og hvordan kan barnehagelæreren støtte barna i denne prosessen?*

Barns initiativer kommer til uttrykk i frileken gjennom at barn har egne ønsker og ideer som de gjennom kroppslige og verbale handlinger bringer med seg inn i leken. Mine funn kan støtte opp under frilekens verdi for at barn skal få demokratiske erfaringer, da leken til barn inneholder mye motstand og forhandlinger. Barn må ofte kjempe for å være deltager og bli sett gjennom sine handlinger i lek.

Jeg opplever at frileken kan lage en ramme hvor barna opplever frihet til å komme med initiativer og respondere på andres handlinger. De vil gjennom disse handlingene kunne erfare å respektere andre barns verdier. Når barn møter andre barn i frilek må de ofte

forhandler på bakgrunn av at barna har ulike opplevelser av egne og andres initiativer og ønsker. Dette kan oppleves som motstand. Noen barn kan møte motstand ved å forhandle seg frem til ulike løsninger. Dette kan være en måte å få demokratiske erfaringer og forståelser for fellesskapet de er en del av.

Det er ikke alltid at barns mothandlinger anerkjennes av den som startet og det kan føre til en konflikt. Mothandling kan vises som fysiske eller verbale handlinger for å kontrollere det som frustrerer. Jeg tenker denne erfaringen kan støtte barnet til å få en forståelse for fellesskapet, og dermed være med å gi demokratiske erfaringer.

I funnene kommer det frem hvordan personalet kan hjelpe barn til å eksistere i et fellesskap ved å være støttende for barnet i møte med motstand, frustrasjon og forhandlinger. Personalet kunne støttet gjennom å samtale, komme med alternative løsninger og fysisk kontakt. Jeg opplevde også hvordan personalet kunne være en årsak til at barna kanskje ikke fikk de demokratiske erfaringene de kunne, ved måten de involverte seg for mye eller for lite i forhandlinger og frustrasjon.

Det som er blitt tydeligere for meg er en opplevelse av at frileken kan gi barn verdifulle erfaringer i å være en del av et fellesskap. Og i en kontekst som er barns frie arena. Jeg tenker at dette kan være viktig å reflektere over når man som pedagog utøver praksis i barnehagen. Frileken kan være en flott erstatter av ulike programvarer som har som mål å lære barn om hvordan eksistere i et fellesskap med andre handlende barn. Konteksten for å ta i bruk ulike programvarer er ofte konstruerte og ikke en naturlig del av barnehagens hverdag slik som frileken er.

Jeg har gjennom denne skriveprosessen fått en dypere forståelse av hva som skjer i forhandlinger i barns møte med andres ønsker og initiativer, og ser at dette temaet er like aktuelt i samfunnet generelt. Da kan man på en måte si at oppgavens også er relevant for andre utover en barnehage kontekst. Gjennom denne oppgaven har det å handle og la andre handle gitt meg en videre forståelse for demokratiske erfaringer.

Det hadde ved en annen anledning være interessant å se nærmere på barns ulike handlingsmønstre i forhold til at barns måte å møte motstand, og takle andres motstand, er avhengig av tilknytningsmønstre, selvkontroll, personlighet og temperament

I denne oppgaven har jeg brukt deltagende observasjon og lydopptak som metode for innsamling av data. Hadde det vært brukt video som erstatning for lydopptak vil jeg muligens kun sett enda mer i dybden og kunne fått med flere detaljer fra barnas frilek, enn det som kommer frem med deltagende observasjon og lydopptak. Dette kunne ha gitt andre funn enn det som presenteres i min oppgave.

Det er ikke sikkert at valget av en Steinerbarnehage var så viktig som jeg hadde tenkt, siden det udefinerte lekemateriellet ikke spilte så stor rolle i barns forhandlinger som jeg hadde sett for meg. Dette kan indikere at barn i lek kan transformere hva som helst til det de vil, i kraft av sin lek, men for frilekens verdi oppleves Steinerbarnehagen som et sted hvor leken er ilagt stor respekt og blir bevart på en verdifull måte ved at den får mye plass i barnehagens dagsrytme. Leken gir også barna mye medbestemmelse og mulighet til å forhandle om lekematerialets funksjon på bakgrunn av lekemiljøet og valg av lekematerialet

Gjennom denne oppgaven har jeg fått en fornyet bevissthet om hvor viktig frilek er for barn i barnehage.

Litteraturliste

- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2. utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64).
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Læring Retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (2. utg.). København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålserud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta G. (2017). Touching the soul? exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & philosophy*, 13(28), 415-452.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30424>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded theory. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 241-271). København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Christensen, P. & James, A. (Red.). (2017). *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge.
- Brønstad, E.S. og Øksnes, M. (2014). Leketøyets lekeverdi. I Toben H. Rasmussen (Red.) *På spor etter lek*. (s.217-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta PI/Touchstone.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Frödén, S. & Rosell A.-L. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy-play in a Swedish Waldorf kindergarten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntp.v5.1383>
- Frödén, S. & von Wright, M. (2018). The Waldorf Kindergarten. I M. Fleer & B. van Oers (Red.) International handbook of early childhood education. Springer international handbooks of education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_72
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. I J. Prior & J. Van Herwegen (Red.), *Practical research with children*, s. 127-144. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Grindheim, L. T. (november 2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norsk senter for barneforskning). <http://hdl.handle.net/11250/273981>
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European early childhood education research journal*, 25(4), 624-636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.13310766>
- Hogsnes, H. D. (Red.). (2010). *Barnehagens læringsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E., Kaurel, J. & Pålerud T. (Red.). (2015). *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 217-239). København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelige metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 481-496). København: Hans Reitzels Forlag AS.

- Lock, A. & Strong, T. (2010). *Sosial Konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levde observasjoner: En vitenskapelig kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: CappelenDamm akademisk.
- Melhuus, E. C. (2013). Utebarnehager: et sted for demokratisk praksis? *Nordic early childhood education research journal*, 6(24), 1-18. <http://hdl.handle.net/11250/139236>
- NESH (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (4. utg.). Oslo: AS Copyright: Lastet ned fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Kristiansand.
- Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk: barnehagen sett fra barnehøyde*. Oslo: CappelenDamm Akademisk.
- Nome, D. Ø. (2020). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary issues in early childhood*. <https://doi.org/10.1177%2F1463949120906807>
- Paulsen, E. G. (2008). *Tillit og undring: barnet under 3 år hjemme og i Steinerbarnehagen*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer). <http://hdl.handle.net/11250/275517>
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 65-74. <https://doi.org/10.7577/nbf.307>
- Steinerbarnehageforbundet (2018). Lokal rammeplan for Steinerbarnehagene. Hentet fra <https://Steinerbarnehagene.no/lokal-rammeplan-for-Steinerbarnehagene>
- Steinholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinholt & K. P. Gurholt (Red.) *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101-119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Suttom-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag AS.

Tofteland, B. (2015a). *Måltidsfellesskap i barnehagen: Demokratiets vugge?*

(Doktoravhandling, Det humanistiske fakultet, Institutt for førskolelærerutdanning).

<http://hdl.handle.net/11250/2358107>

Tofteland, B. (2015b). Med følelser som drivkraft: måltidsfellesskap i småbarnavdelinger som demokratisk praksis? I. K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Øksnes, M. (2019). *Lekens Flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo:

Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Barns forhandlinger i frileken i barnehagen

Referansenummer

770427

Registrert

17.08.2020 av Dag Øystein Nome - dag.nome@uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dag Øystein Nome, dag.nome@uia.no, tlf: 91589481

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.12.2021

Status

04.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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 foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: Barns forhandlinger i frileken

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke barns frilek i barnehagen. Det er spesielt hvordan barna forhandler med hverandre omkring bruken av de ulike lekestedene og lekemateriellet som skal være gjenstand for undersøkelser. Barnehagens skal ifølge rammeplanen være et sted som skal gi barn grunnleggende demokratiske erfaringer. Oppdragelse til demokrati handler i stor grad om å oppøve evnen til å leve med motstand, uenighet og et mangfold av ulike interesser, og en av måtene det kan skje på er å diskutere, lytte og forhandle om bruken av lekestedene og materiellet under frileken. I dette prosjektet er målet å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte frileken gir barn mulighet for å oppøve slike evner. Jeg vil i denne masteroppgaven støtte meg til forskningsprosjektet som professor Dag Ø. Nome skal i gang med, og som har tema lek og materialitet: Democracy and experiences of resistance during play in kindergartens: the waldorf –case.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse innebærer å stille barnehagegruppen til rådighet for observasjon og lydopptak under frilekstiden i løpet av en periode på inntil fire uker vinteren 2021. Det vil bli gjort opptak i et begrenset tidsrom på inntil 30 minutter av gangen, tre ganger i uka. Hensikten med lyd opptak i tillegg til observasjon er for å støtte opp rundt observasjonene. Dette for å få en best mulig forståelse av forhandlingene i barns frilek.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Person-identifiserbare opplysninger vil bare være tilgjengelig for undertegnede. Det vil ikke bli samlet inn noe skriftlig informasjon om deg. I alle skriftlige notater, analyser og senere publikasjoner skal navn på barnehage, personale og barn være fullstendig anonymisert. Opptaksfiler vil bli oppbevart på en nedlåst ekstern lagringsenhet. Samarbeidet med barnehagen skal etter planen avsluttes vinteren 2021. Alle data vil bli slettet når prosjektet er avsluttet innen utgangen av 2021.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dersom du ikke ønsker å bli observert, vil barnehagen legge til rette for arbeidsoppgaver som ikke innebærer å være tilstede i lekerommene de dagene/tidspunktene hvor observasjonen skal pågå. Hvordan dette organiseres, vil barnehagens ledelse ta ansvar for, avhengig av din arbeidssituasjon og barnehagens organisering. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du har også rett til innsyn i alle data hvor du inngår. Dersom du trekker deg, vil alle data hvor du inngår bli slettet. Dette kan gjøres via telefon eller epost.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Conny Marie Aamodt, på telefon 90873396, eller mail cmaamodt@frisurf.no. Studien er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata

Med vennlig hilsen

Conny M. Aamodt
Masterstudent ved UiA

Barns forhandlinger i frileken

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Navn: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Barns forhandlinger i frileken.

Jeg er student ved universitetet i Agder, Barnehagekunnskap. Jeg skal våren 2021 skrive en masteroppgave om barns lek. Jeg er utdannet barnehagelærer, med etterutdanning som spesialpedagog. Mine erfaringer innen barnehagefeltet er de siste 25 år som pedagogisk leder og spesialpedagog. Betydningen av barns frilek er noe jeg ønsker å få frem som verdifull. Spesielt i en verden hvor målbar kunnskap er høyt verdsatt, å lekens egenverdi kan komme litt i skyggen. Jeg har en spesiell interesse for Steinerpedagogikkens fokus på lek og lekemateriale. Har selv hatt to barn i Stjerneglimt over en periode på 8 år. Jeg har også jobbet i Stjerneglimt barnehagen som pedagogisk leder i et år.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke barns frilek i barnehagen. Det er spesielt hvordan barna forhandler med hverandre omkring bruken av de ulike lekestedene og lekemateriellet som skal være gjenstand for undersøkelser. Barnehagens skal ifølge rammeplanen være et sted som skal gi barn grunnleggende demokratiske erfaringer. Oppdragelse til demokrati handler i stor grad om å oppøve evnen til å leve med motstand, uenighet og et mangfold av ulike interesser, og en av måtene det kan skje på er å diskutere, lytte og forhandle om bruken av lekestedene og materiellet under frileken. I dette prosjektet er målet å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte frileken gir barn mulighet for å oppøve slike evner. Jeg vil i denne masteroppgaven støtte meg til forskningsprosjektet som professor Dag Ø. Nome skal i gang med, og som har tema lek og materialitet: Democracy and experiences of resistance during play in kindergartens: the waldorf –case.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse innebærer å stille barnehagegruppen til rådighet for observasjon og lydopptak under frilekstiden i løpet av en periode på inntil fire uker vinteren 2021. Det vil bli gjort opptak i et begrenset tidsrom på inntil 30 minutter av gangen, tre ganger i uka. Hensikten med lyd opptak i tillegg til observasjon er for å støtte opp rundt observasjonene. Dette for å få en best mulig forståelse av forhandlingene i barns frilek.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Person-identifiserbare opplysninger vil bare være tilgjengelig for undertegnede. Det vil ikke bli samlet inn noe skriftlig informasjon om barna utover alder og kjønn. I alle skriftlige notater, analyser og senere publikasjoner skal navn på barnehage, personale og barn være fullstendig anonymisert. Opptaksfiler vil bli oppbevart på en nedlåst ekstern lagringsenhet. Samarbeidet med barnehagen skal etter planen avsluttes vinteren 2021. Alle data vil bli slettet når prosjektet er avsluttet innen utgangen av 2021.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dersom du ikke ønsker at ditt barn skal bli observert, vil barnehagen legge til rette for aktiviteter sammen med en mindre gruppe kjente barn

enten ute eller på et annet sted på huset mens observasjonene skjer. Tidspunkt for observasjonene vil bli tilpasset når dette lar seg gjennomføre. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du har også rett til innsyn i alle data hvor gitt barn inngår. Dersom du trekker deg, vil alle data hvor ditt barn inngår bli slettet. Dette kan gjøres via telefon eller epost.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Conny Marie Aamodt, på telefon 90873396, eller mail cmaamodt@frisurf.no. Studien er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata.

Med vennlig hilsen
Conny M. Aamodt
Masterstudent ved UiA

Barns forhandlinger i frileken

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

Navn: _____ Dato: _____

Signatur: _____