

Therese Paulsen

Barn som viktige aktører for utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen

En kvalitativ studie av hvordan fire barn med rett til spesialpedagogisk hjelp synliggjør sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2020



We ... need to open up to the experiences and perspectives of the young children who live their everyday lives and large portions of their childhoods in early childhood services. We need, in short, to listen. (Moss, Clark & Kjørholt, 2005, s. 1)

Forord

En lærerik, utfordrende og mest av alt givende prosess er ved veis ende, og i så måte er det på sin plass å rette en takk til alle som har bidratt til at jeg nå kan sette punktum for denne oppgaven.

Tusen takk til barna som har deltatt i studien, uten dere hadde ikke blitt noen oppgave. Dere har tatt imot meg med åpne armer, og uten å nøle invitert meg inn i barnehagens hverdagsliv. Dere har vist kompetanse og aktørskap i en livlig, fargerik og mangfoldig livsverden - og for det er jeg umåtelig takknemlig!

Tusen takk til barnehagene som har åpnet døra og tillatt forskning, og takk til foreldrene som har anerkjent prosjektet og latt sine barn være deltakere.

Førsteamanuensis Karianne Franck - jeg kunne ikke fått en bedre veileder enn deg på denne oppgaven. Takk for at du på stødig, tydelig og faglig vis har bidratt med refleksjoner og «spot-on» kommentarer. Jeg setter pris på det.

Tusen takk til alle dere som har heiet på meg på sidelinjen. Klapp på skuldra og gode ord har vært verdifulle i alle ledd av prosessen.

Marthe, alle tilbakemeldinger fra deg betyr mye, det vet du.

En spesiell takk må rettes til den gode familien min, og spesielt til mine fantastiske barn. Takk til deg Johanna for at du har sett hver gang mamma har hatt behov for varme klemmer. Takk til deg Julian for at du er min aller beste skravlepartner.

Ragnar – du holder beina på bakken hver gang jeg svever.

Trondheim, mai 2020

Therese Paulsen

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging synliggjør sine perspektiver i møte med barnehagens normalitetsgrenser.

Tema for oppgaven er aktuell og viktig sett mot utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen, men spesielt viktig rettet mot hvordan barn kan fremstå som aktører i eget hverdagsliv. Studien søker å besvare problemstillingen: Hvordan synliggjør barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv?

Studien avgrenses til å omhandle perspektivene til fire gutter på 5 år hvor alle har rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i henhold til barnehageloven, 2005, § 19 a.

Metodisk fremgangsmåte forankres i kvalitativ tilnærming hvor observasjon og barneintervju har utviklet datamaterialet. Over en treukers periode har jeg fulgt barna i barnehagehverdagen, og min interesse har vært rettet mot deres uttrykk for egne perspektiver i møte med normalitetsgrenser, sett som akseptabel, forventet og ønskelig atferd og væremåte.

Forskningsstrategien er deskriptiv da den gjør forsøk på å beskrive barnas virkelighet gjennom en fenomenologisk tilnærming. Samtidig er den normativ gjennom sosialkonstruksjonistiske fortolkninger og teoretiske tilnærminger.

Sentralt for funnene i denne studien drøftes hvordan barn synliggjør sine perspektiver ved å utøve motmakt sett som ignorering, protest og forhandling av barnehagens normalitetsgrenser. Normalitetsgrenser ses for studien som skapt og (re)etablert i interaksjon, av barnehagens aktører - hvor sosial orden, institusjonelle rammer og pedagogisk praksis konstruerer handlingsbetingelser i barnehagens hverdagsliv.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	2
1.1 Lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i barnehagen	2
1.1.1 Enkeltvedtak	3
1.2 Barns beste fra barneperspektiv eller barns perspektiv?	4
1.3 Tidligere forskning	6
1.3.1 <i>Barns perspektiver</i> i forskning	6
1.3.2 <i>Normalitet</i> i forskning	6
1.3.3 Fremgangsmåte ved søk i litteraturen	8
1.4 Problemstilling og avgrensning	8
1.5 Oppgavens disposisjon	9
2. TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 Perspektiver på barn og barndom	11
2.1.1 Det kompetente barnet	12
2.2 Normalitet	12
2.2.1 Det normale som en sosial konstruksjon	13
2.2.2 Avvik	14
2.3 Maktperspektiver	15
2.3.1 Makt som relasjonell	15
2.3.2 Maktkamp	16
2.3.3 «Sterke» maktmiddel	16
2.4 Normalitetsforventninger i barnehagen	17
2.4.1 Institusjonell normalitet	18
2.4.2 Sivilisert normalitet	19
2.4.3 Sivilisert og institusjonell kropp	19
2.4.4 Individuell i det kollektive	20
2.5 Barn som aktører	21
2.5.1 Barns agency	21
3. METODE	23
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	23
3.1.1 Forforståelse	24
3.2 Valg av metode	25
3.2.1 Deltagende observasjon	26

3.2.2 Barneintervju med semistrukturert form.....	27
3.2.3 Intervjuguide	28
3.3 Studiens utvalg.....	28
3.3.1 Rekruttering av deltakere	29
3.3.2 Studiens forskningsdeltakere.....	29
3.4 Gjennomføring av studien	30
3.4.1 Gjennomføring av deltagende observasjon	30
3.4.2 Gjennomføring av barneintervju	32
3.4.3 Forskerrollen	33
3.5 Etterarbeid og analyse	34
3.5.1 Transkribering av observasjoner og lydopptak	34
3.5.2 Empirinær koding, kodegruppering og analyse	35
3.6 Forskningsetiske hensyn.....	36
3.6.1 Etske vurderinger i forskning med barn	36
3.6.2 Etske vurderinger ved transkripsjon, analyse og presentasjon av funn	37
3.7 Betraktninger og overveielser om studiens kvalitet	38
4. DRØFTING OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN	41
4.1 Normalitetsgrenser og interaksjoner	41
4.2 Barns utøvelse av motmakt.....	45
4.2.1 Ignorering	47
4.2.2 Protest	53
4.2.3 Forhandling	58
4.3 Sammenfatning	61
5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	65
5.1 Videre forskning	66
Referanseliste	69
Vedlegg	79
Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata.....	79
Vedlegg 2: Informasjons – og samtykkeskjema.....	83
Vedlegg 3: Informasjonsskriv om forskning i barnehagen	87
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	89

1. INNLEDNING

Min overordnede målsetting for denne studien er å frembringe kunnskap ved å si noe om barns liv i barnehagen. Dette gjør jeg ved å belyse hvordan fire barn med rett til spesialpedagogisk hjelp uttrykker og synliggjør sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagen. Tangen (2012) hevder:

Spesialpedagogisk forskning har som oppgave å utvikle kunnskap om både vilkår som fremmer og vilkår som hemmer læring. Det forventes også at forskning kan bidra med nye forståelsesmåter og perspektiver, og representere et kritisk korrektiv til etablerte oppfatninger, praksiser og systemer. (s. 18)

Mitt forskningsbidrag belyses gjennom denne studien hvor jeg har tatt utgangspunkt i observasjon og barneintervju som metodisk tilnærming. Jeg vender meg mot barnas hverdagsliv slik det fremstår i barnehagen for å lære mer om hva barna er stilt ovenfor og forsøker å oppnå (Andenæs & Jansen, 2019, s. 16). Hverdagslivet i denne studien omhandler det som er observert som rutinemessig handling og praksis, med små variasjoner - det som finner sted blant alle episoder som utfolder seg i dagliglivet, eksempelvis måltid, overgangssituasjoner, påkledning, samlingsstund og lek. Seland (2013) hevder at hverdagslivet i barnehagen består av øyeblikk som er viktige i barns liv. Øyeblikkene er betydningsfulle for «barns opplevelse av seg selv, deres relasjoner til andre barn og voksne, og deres forståelse av samfunnets normer og regler» (s. 164). Hverdagslivet i barnehagen kan ses som det som utfolder seg i en hverdagskultur når barn og ansatte står i forpliktende relasjoner til hverandre. Relasjonene bærer preg av nærhet og makt, og «det man gjør i dag vil ha betydning for hvordan man blir oppfattet i morgen». Barn vil på denne måten lære å differensiere mellom ulike måter å være menneske på (Bech, 1997, s. 35).

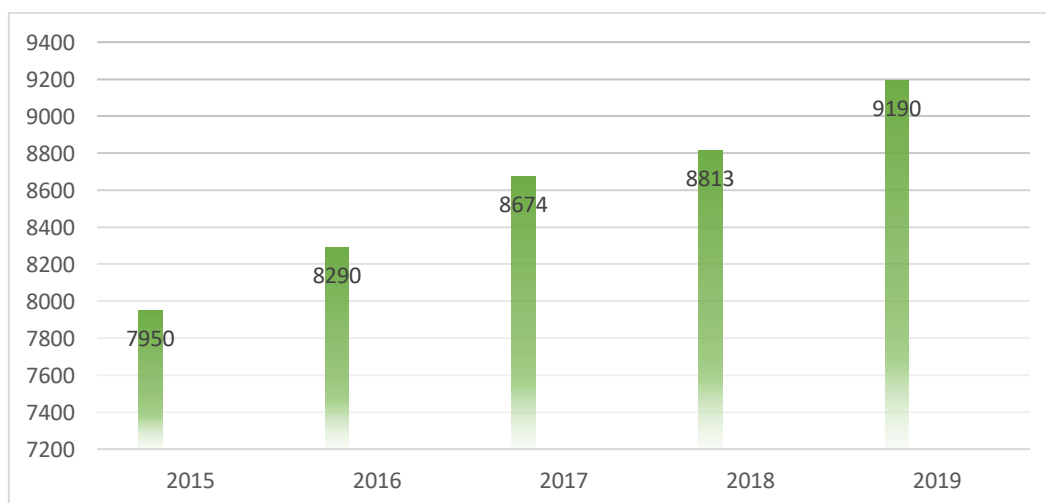
1.1 Lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i barnehagen

Spesialpedagogisk hjelp ses på som organisering og tilrettelegging tilknyttet barn som blir ansett å ha «særlige behov» etter sakkyndig vurdering (Arnesen, Kolle & Solli, 2017, s. 98). Barn under opplæringspliktig alder har lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging dersom det foreligger behov for det (Barnehageloven, 2005, § 19 a).

Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å forebygge og avhjelpe vansker og utfordringer, samt støtte og tilrettelegge for barn i deres helhetlige utvikling og læring (Tangen, 2012, s. 17; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6). Formålet ses i tråd med målsetting om tidlig innsats (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2009, 2016) og barnets mulighet til å «stå bedre rustet på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

1.1.1 Enkeltvedtak

I løpet av de siste årene har andel barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i norske barnehager hatt jevn økning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Enkeltvedtak fordelt på årstall fremstilles i egenkomponert modell med tall fra Utdanningsdirektoratet (2020):



Jeg ønsker ikke å diskutere det voksende behovet for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i denne studien. Imidlertid hevder jeg at det er relevant å se normalitetsbegrepet mot voksende identifisering, kategorisering og ferdighetsrangering som foreligger innenfor *særlige/spesielle* behov - i den grad behov rettes mot barns mangler, og ses som iboende egenskaper hos barn (Franck, 2017, s. 152). Barns særlige behov vurderes mot hva som anses normalt og ikke, og rett til spesialpedagogisk hjelp og støtte avhenger av at barnet avviker fra «normalutviklingen». I veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) står følgende: «Vilkåret for å få spesialpedagogisk hjelp er at barnet har et særlig behov for slik hjelp» (s. 5). Videre foreligger det krav til de særlige behovene da «barnet må ha et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har» (s. 5). Barnets utvikling skal vurderes mot aldersadekvate forventninger, og forløpe seg i takt med andre

barns utvikling, og barn skal utvikles innenfor rammen av det som anses som «typisk for alderen» og ikke «annerledes» enn hva som forventes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Grensene for normalitet kan risikere å operasjonaliseres om blikket som rettes mot barn fokuserer på hva som er akseptabelt eller ønskelig. Barn som ikke oppfyller kravene vil da implisitt anses å være utenfor normalen (Franck, 2017, s. 153). Følgelig vil de også kunne sees som hjelpetrengende og ressurssvake (Arnesen, Kolle & Solli, 2017, s. 110).

Å ta hensyn til forskjellighet blant barn handler om å skape bevisste refleksjoner rundt hvordan vi tenker og forstår normalitet. Reindal (2010) hevder at spesialpedagogiske behov ikke er «objektivt gitt, men et subjektivt og sosialt definert behov» (s. 121). I så måte må barns ulike perspektiver respekteres og ivaretas for å unngå å utviske og normalisere barns forskjellighet (Reindal, 2010, s. 116). Spesielt i våre dager, med økt fokus på kartlegging og økt diagnostisering av barn – og således et behov for å holde orden ved å rangere mennesker (se eksempelvis Dahle, 2015; Pettersvold & Østrem, 2012; Tjora & Levang, 2016), vil diskusjon og refleksjon omkring normalitet være viktig for å utvikle et helhetlig syn på barn.

1.2 Barns beste fra barneperspektiv eller barns perspektiv?

I tilknytning til de yngste barnas hverdagsliv hjemme og i barnehage har begrepet *barns beste* sjeldent stått i fokus slik det gjør i dag (se eksempelvis Barneombudet, 2012; Haugli, 2012; Komiteen for barns rettigheter, 2013; NOU, 2012: 1). Likevel har interessen for barns egne perspektiver ennå ikke frontet den offentlige diskusjonen om barn (Østrem, 2012, s. 11).

Imidlertid har litteraturen om barn og barndom siden 1980-tallet hatt økende fokus og interesse for barn som subjekter (Bae, 2016; Løkken, 2004; Stern, 1985; Tingstad, 2019, s. 98). Et stadig større teoretisk og forskningsrelatert fokus på barn som subjekter, som kompetente fra livets begynnelse, kan settes i sammenheng med grunnleggende endringer i syn på barn - det omtalte paradigmeskiftet og Norges ratifisering av barnekonvensjonen i 1991 (Sommer, 2014, s. 23; Åmot, 2019, s. 102).

Barnekonvensjonen (2003) impliserer rettigheter for barn som skal ivareta barns ytringer, meninger, handlinger og perspektiver i alle forhold som angår dem. Spesielt definerer barnekonvensjonens kapittel 3 (barnets beste) og kapittel 12 (barns mening) barn som kompetente og aktive medskapere i egen barndom. I barnehagesammenheng berører barnekonvensjonen alle barns liv gjennom implementering i Barnehageloven (2005) og

Rammeplanen (2017) som føring for barnehagens innhold og oppgaver. Barns perspektiv ivaretas av barnehageloven § 3 (barns rett til medvirkning), og loven belyser at alle barn skal få mulighet til å gi uttrykk for sitt syn og danne seg egne synspunkter i forhold som vedrører dem. Således ivaretar barnehageloven (2005) barns rett til aktiv deltakelse innenfor den daglige virksomheten, men også i forhold som omhandler planlegging og vurdering i barnehagen (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dahle (2015) hevder: «Det er vårt ansvar å slippe dem til og lytte til deres stemme» (s. 87).

Begrepet *barns beste* skal bidra til å styrke barns rettsstilling i samfunnet (NOU 2012: 1, s. 191). Store ulikheter innenfor kultur og livssituasjoner hos barn vil imidlertid gjøre det umulig å danne en generell definisjon om hva som er det beste for alle barn. Kjørholt (2008) hevder: «... there is a complex relationship between, on the one hand, participation rights and the child's best interest, which are claimed to be universal, and, on the other, the interpretation and practice of these rights in local context» (Kjørholt, 2008, s. 16-17).

Det ligger et viktig skille mellom barns perspektiver og barneperspektiv. Barns perspektiver representerer barns egne opplevelser og forståelser, og et barneorientert syn ivaretar barnet som subjekt og aktiv deltaker i eget liv. Barneperspektiv forstås som voksnes forsøk på å rette oppmerksomhet mot, og gjøre forsøk på, å forstå barns oppfatninger, opplevelser, handlinger og ytringer. Å gjøre forsøk på å sette seg inn i barns perspektiver kan sees på som viktig når voksne inntar barneperspektivet, imidlertid vil dette alltid representere den voksnes forståelse av barnet. Begrepene barns perspektiv og barneperspektiv er ikke alltid godt nok adskilte og kan beskrives som tatt- for- gitt- begreper, som begge representerer barns verden eller stemmer innenfor en barnehagekontekst. Når begrepene settes i forskningssammenheng er det viktig å skille betydningen da det omhandler hvilke ontologiske, epistemologiske og metodologiske perspektiv og strategier som kan skape muligheter, eller hinder for at barns perspektiv og barneperspektiv blir synlige i forskningen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 1-5; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2013, s. 462-463).

1.3 Tidligere forskning

Barn kan sies å være mer synlige i samfunnsforskning slik den fremstår i dag da barns synspunkter defineres og inkluderes som viktige – og legitime kilder til kunnskap (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 20).

Barns perspektiver og normalitet er av særlig betydning for foreliggende studie. Det ses derfor naturlig å skille den tidligere forskningen i to underkapittel ved presentasjon av dem.

1.3.1 *Barns perspektiver* i forskning

Mye av den tidligere forskningen som gir kunnskap om barns perspektiver ivaretar barn uten kjente vansker (se eksempelvis Kjørholt, 2004), men i de senere år har også perspektivene til barn med nedsatt funksjonsevne fått større fokus (Åmot, 2019, s. 102). Barns personlige erfaringer og opplevelser omkring egen funksjonsnedsettelse og utfordringer knyttet til diagnose, belyses via deres narrativer og gjennom barnesamtaler, blant annet i Connors & Stalker (2007), Barron (2015) og Olsvold (2014). Andre som kan vise til studier rettet mot barns perspektiver er Åmot og Ytterhus (2014), som viser til barns bruk av kroppslige uttrykk som makt og metode for å bli hørt i barnehagen. De belyser også hvordan ansatte og barn demonstrerer makt og motmakt innenfor barnehagens strukturelle rammer og pedagogiske praksis. Ytterhus (2000) viser i sin doktoravhandling til de yngste barnas oppfatning av «annerledeshet» i barnehagens hverdagsliv. Hun retter spesielt fokus mot hverdagslivets segregering, hvor segregering forstås som motsatsen til integrering (s. 4), og hvordan samspill og samhandling mellom barn i barnehagen utfolder seg med tanke på barrierer og utfordringer tilknyttet «annerledeshet».

1.3.2 *Normalitet* i forskning

Franck (2014) har i sin doktoravhandling gjennomført en studie som omhandler tema normalitet, og her retter hun et kritisk blikk på norske barnehagers konstruksjon av barn som avvikende. Hun omtaler noen barn som «in-between», og peker på utyeligheten i posisjonering og plassering av barn utenfor «normalen». Videre peker hun på ulike grunnlag som posisjonerer barn i avvikende og normale kategorier, og hun problematiserer at barn faller mellom kategoriene for det som gjelder normalitet og avvik i barnehagen. Franck viser til særskilte behov som konstruert gjennom vurderinger, standarder og forventninger som legges til grunn for hva som anses innenfor og utenfor normalen. Barnehagebarnets særskilte

behov konstrueres derved som mangler som skal oppdages gjennom aldersstadie-tenkning for hva som er ønskelig og sett som normalt (Franck, 2013, s. 1-2; 2014, s. 90-91).

Strømme (2019) sin doktoravhandling *Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det å «være normal»*, er nærliggende min studie da den tar for seg barnehageansatte og barns perspektiver på normalitet. I følge Strømme knyttes normalitet til ansattes forventninger til barn, og barns forventninger til hverandre. Den nylige studien viser at normalitetsforventninger er nærværende i barnehageansattes møter med barn, og hovedresultatet viser at normalitet ilegges verdi i form av et rasjonelt og fornuftig barn som viser selvregulering og selvkontroll - barn som evner å holde orden på egne følelser og kropp. Strømme beskriver normalitet som et fenomen som fremstår ureflektert og tatt - for – gitt da forventningene i liten grad utfordres, og stilles spørsmål ved – og derpå vil normalitetsforståelse få konsekvenser som ikke alltid er intenderte eller ønskelige. Strømme problematiserer at likheter etterstrebes mer enn imøtekommelse av forskjellighet, og at rom for mangfold innsnevres, noe som skaper konsekvenser ved at barn forstås utenfor “normalen” (Strømme, 2019, s. 5, 301-302).

Den mest nærliggende oppdagelsen av forskning tilknyttet normalitet i barnehagen, som er av interesse for min studie, er Markströms (2005) avhandling *Förskolan som normaliseringspraktik*. Avhandlingen er ment som et bidrag til barnehagen (förskolan) som institusjon og institusjonalisering av en tidlig barndom, og Markström tar for seg hvordan svenske barnehager skapes og forstås av aktørene, barn, personal og foreldre. Forskeren omfavner barnehagens hverdagsliv via barns perspektiver, og hun belyser barnehagens hverdagsaktiviteter som deler av en normaliseringspraksis. Avhandlingen viser hvordan sosiale aktører av barnehagen skaper barnehagens ulike praksiser, som også innebefatter normalitetstenkning tilknyttet rådende forståelser om hva barn «skal være». Studien viser at det innenfor barnehagens rammer, tid og rom, eksisterer tradisjoner, vaner, rutiner og regler som aktørene følger og reproducerer, men som også forsøkes forhandles gjennom overtredelser og ulike strategier (Markström, 2005, s. 212).

1.3.3 Fremgangsmåte ved søk i litteraturen

For å finne aktuell litteratur har jeg benyttet Google Scholar, Idunn og Oria med søkeordene «normalitet, normalitetsforventninger, normalitetsgrenser, normale barn, rasjonelle barn, annerledeshet, kategorisering, spesialpedagogikk, særlige behov», i ulike kombinasjoner og varianter av sammensetting av ord, både på norsk og engelsk. I tillegg har jeg funnet stor inspirasjon i litteraturoversikten ved diverse masteroppgaver og doktoravhandlinger.

Litteratursøk har skapt refleksjon om at normalitet og barnehagebarns perspektiver sett i sammenheng, kan synes å være et lite utforsket område innenfor barneforskning. Mye av den eksisterende forskningen omhandler personalets syn – et barneperspektiv som forsøker å ivareta barns perspektiver. I tillegg virker det som om barns perspektiver i stor grad er rettet mot barn i skole – og ungdomsskolealder. Mine refleksjoner kan synes å støttes av Backe-Hansen og Frønes (2012), som hevder at fordi barn anses å mangle erfaring og vurderingsevne, har det i liten grad blitt vektlagt informasjon som kommer fra barna selv (s. 18). Dette leder meg inn i nysgjerrighet og undring omkring hvordan barn i barnehagealder uttrykker og synliggjør sine egne perspektiver omkring tema normalitet i barnehagens hverdagsliv.

1.4 Problemstilling og avgrensning

Jeg retter blikket mot barns perspektiver sett mot normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv, og med den tilnærmingen utelukker jeg barnehagepersonalets perspektiv i studien. Spørsmålet jeg stiller via problemstillingen ses viktig for barn generelt, og særlig for barn med behov for tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Problemstillingen er verd å stille fordi svaret vil kunne få praktisk betydning for barn i barnehage - og dermed har spørsmålet en vitenskapelig og samfunnsmessig begrunnelse (Everett & Furseth, 2019, s. 120-121). Overnevnte refleksjoner leder meg fram til følgende problemstilling for studien:

Hvordan synliggjør barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv?

1.5 Oppgavens disposisjon

Kapittel 1: Innledning redegjør for aktualisering og tidligere forskning som ses aktuell for oppgavens problemstilling og avgrensning.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk redegjør for relevant teori tilknyttet forståelsen for studiens tematikk, problemstilling og empirisk materiale.

Kapittel 3: Metode beskriver studiens kvalitative tilnærming og vitenskapsteoretiske posisjonering samt etterarbeid tilknyttet det empiriske materialet. I forsøk på å underbygge transparens (gjennomsiktighet) vektlegges metodisk fremgangsmåte, og overveielser tilknyttet gjennomføring av deltagende observasjon og barneintervju i feltarbeidet. Forskningsetiske hensyn presenteres avslutningsvis i kapitlet.

Kapittel 4: Drøfting og analyse av studiens empiriske funn presenteres sammenfattet, og ses i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Avslutningsvis for kapitlet sammenfattes oppgavens sentrale funn.

Kapittel 5: Avsluttende refleksjoner avrunder studien og presenterer tanker om aktuell forskning for fremtiden.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Det finnes ulike teoretiske tilnæringer i tilknytning til emner og formål for en studie (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 237). Teoridelen inneholder framstilling av begreper, teorier og delperspektiver som ses relevante for drøfting av oppgavens empiriske materiale.

2.1 Perspektiver på barn og barndom

Barndomssosiologien vokste fram på 1990-tallet som en kritikk og motvekt til den tradisjonelle utviklingspsykologiske forståelsen av barn og barndom (James, Jenks & Prout, 1998; Prout & James, 2015, s. 6-7). Kritikken rettet seg mot perspektiver innen utviklingspsykologiske diskurser som reduksjonistiske og objektiverende, med fokus på framtidsrettede ønsker for barns (normal)utvikling (Nordin-Hultman, 2004, s. 23-24).

Antropologer og sosiologer argumenterte for et snevert syn på barn og barndom, en passiv periode i livet hvor «de uferdige voksne» skulle tilpasse seg og sosialiseres i det samfunnet de levde i. De etterlyste et syn på barn som aktive og kompetente, og ønsket å fremme anerkjennelse av en fase eller periode i livet som hadde egenverdi. Barndomssosiologien så på barndom som en historisk, kulturell og politisk konstruksjon fremfor et naturlig fenomen, og målet var å undersøke tatt – for – gitte sannheter om barn og barndom. Barn ble derav løftet fram som sosiale aktører med egen identitet, kompetanse og kunnskap - og som meningsskapende aktører som gjennom sine uttrykksmåter, kommunikasjonsformer og unike perspektiver på egen livsverden, påvirker og påvirkes av sine omgivelser (James & Prout, 1997, James m.fl., 1998, Prout & James, 2015, s. 7).

Den barndomssosiologiske retningen førte diskursen om barn og barndom inn i et nytt paradigme for barneforskning (The New Sociology of Childhood) hvor barn ble anerkjent som «human beings» (subjekter) i større grad enn «human becomings» (objekter) (James m.fl., 1998; Qvortrup, 1994; Uprichard, 2008). Barn gikk således fra å bli sett på som mangelfulle (inkompetente) mennesker som skulle *bli til* i fremtiden, til å bli anerkjent som viktige aktører i egne liv og som kompetente bidragsytere i samfunnet (Uprichard, 2008, s. 304).

«Being» og «becoming» - diskursen utvider forestillingen om barn og barndom. Når barn betraktes gjennom et både – og – perspektiv, anerkjennes de som sosiale aktører som konstruerer sin egen hverdag i gjensidighet med verden samtidig som de forstås som sårbare individer. I forsøk på å ivareta barns egenverdi ses det viktig å unngå dikotome

konstruksjoner som posisjonerer barn som enten eller (Tingstad, 2019, s. 102; Uprichard, 2008, s. 303, 307, 311; Åmot, 2019, s. 103).

2.1.1 Det kompetente barnet

Ideen om det kompetente barnet danner en forståelse av barn som reflekterende, autonome og robuste mennesker som deltar og interagerer med sine omgivelser, via språk og ikke – verbale kommunikasjonsformer (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004, s. 7).

Ellegaard (2004) hevder at visse karakteristika rommer beskrivelser av det kompetente barnet. Dette innebærer (1) at barn anerkjennes som sosiale aktører som er aktivt deltakende i sin egen virkelighet, (2) barn sees som mer eller mindre likeverdige med voksne, (3) barn ses som «beings» fremfor «becomings», (4) barn ses som kompetente i nåtid fremfor å være på vei til å bli kompetente (som voksne) i fremtid (s. 178). Dette er særdeles etablerte perspektiver i Norge som blant annet belyses gjennom våre politiske dokumenter, faglitteratur, pedagogiske praksiser og forskning med barn som deltakere (Franck, 2017, s. 156).

Brembeck m.fl. (2004) hevder at forestillingen om barn som kompetente fremmer forandringer i relasjonen mellom barn og voksne, og da spesielt knyttet til barn som rettighetshavende mennesker. Det kompetente barnet skal oppleve demokrati og medvirkning, og samtidig må asymmetri i relasjonen erkjennes. Makt og innflytelse hos barn og voksne kan aldri fremstå symmetrisk selv om barns mening skal anerkjennes og tas på alvor. Barns perspektiver skal være rettleidende, uavhengig av barnets alder, atferd og oppførsel – og fra et voksenperspektiv kan det å stå i relasjon til det kompetente barnet (les alle barn) til tider skape usikkerhet og bli problematisk. Brembeck m.fl. spør om det ikke, også fra det kompetente barnets perspektiv, kan skape både hindringer og bli «for mye» ansvar for barn (Brembeck m.fl., 2004, s. 8).

2.2 Normalitet

Normalitetstenkning har sin bakgrunn og forankring i de ønskelige gjennomsnittlige verdier som vokste fram i takt med vitenskapen og det moderne samfunn på 1800-tallet (Grue, 2006). Quetelet fremmet ideer om gjennomsnittsverdier som teoretisk størrelse og ideal, og Galton viste til ideer om rangering av mennesker ut fra genetisk verdi (eugenikk) – i tillegg til at han senere utviklet Quetelets feilkurve (Gauss-kurven) til normalfordelingskurven (Grue, 2006, s. 27-35; Grue, 2016, s. 5). Opphavet til normalitetstenkningen er stadig henvisende i dagens

samfunn, selv om man i dag ikke henviser til «enere» som det ideelle for samfunnet, slik Quetelet i sin tid gjorde (Grue, 2016, s. 9).

Normalitet er et relativt begrep med flytende grenser hvor statistikk kan sies å være styrende i vårt moderne samfunn (Grue, 2016, s. 12). Ved hjelp av statistiske metoder er vi i stand til å definere, kvantifisere og klassifisere normalfordeling, gjennomsnitt og avvik. Vi står i posisjoner hvor vi eksempelvis kan hevde hva som er typisk for flertallet og måle forskjeller i menneskelige kjennetegn, som eksempelvis aldersadekvat utvikling, helse og atferd (Grue, 2016, s. 10-13, 84-88; Turmel, 2008, s. 161-181).

MacDonald & Gibson (2010) hevder at ordet *normal* sjeldent defineres, men at det står sentralt i de konvensjonelle egenskapene til normalisering (s. 249). Som «hverdagsbegrep» kan normalitet sies å grensesette hva som oppleves akseptabelt, ønskelig eller forventet (Grue, 2016, s. 9).

Innenfor gitte samfunn vil grensene variere hva angår lover, normer og regler – således henvises det til historiske og kulturelle forventninger som danner en felles forståelses – og fortolkningsramme. Normalitet innenfor et samfunn, og i ulike samfunnsinstitusjoner, kan knyttes til atferd som omhandler at samfunnsdeltakere forventes å oppføre seg på spesifikke måter, noe som kan føre til sanksjoner ved avvik fra forventningene (Grue, 2016, s. 6-9).

2.2.1 Det normale som en sosial konstruksjon

Historiske beskrivelser av normalitetens «oppfinnelse» (Grue, 2016) gir belegg for å belyse normalitet som et produkt av samtiden og således som en sosial konstruksjon (Franck, 2017, s. 154). Den forståelsen som ilegges kunnskap kan sies å være produksjon og reproduksjon av virkeligheten. I så måte kan normalitet og normalitetsforståelse i prinsippet ikke sies å være en direkte oppfatning av verden, men intersubjektiv - en felles rådende forståelse som vi som kultur og samfunn har konstruert (skapt, laget, produsert) gjennom språk, klassifikasjoner, kategorier og diskurser. Disse bærer preg av å ikke være nøytrale da de eksisterer i kraft av menneskers bevisste og ubevisste sosiale prosesser og interaksjoner, hvor det skapes og konstrueres sosial virkelighet og kunnskap (Brottveit, 2018, s. 43; Burr, 2015, s. 4-5, Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 66-67; Nyeng, 2012, s. 156; Nyeng, 2017, s. 76).

Rammene for normalitetstenkning vil gi praktiske konsekvenser for mennesker i vårt samfunn, selv om verdien innen den konstruerte normalitet ikke er skrevet i sten. Foucault hevder at vi behandler mennesker ut fra hvordan vi tenker og snakker om dem (Burr, 2015, s.

20), og på det grunnlaget vil det være viktig å diskutere konstruerte og normative normalitetsforventninger i barnehagekonteksten (Franck, 2017, s. 160).

2.2.2 Avvik

Det vil være umulig å danne et enhetlig bilde på hva avvik egentlig er (Hillestad, 1999, s. 3). I denne studien knyttes avviksbegrepet mot følgende definisjon: «... handlinger som neglisjerer eller utfordrer felles etablerte forestillinger om hva som er adekvat handling i en gitt situasjon» (Lauvdal & Winger, 1989, s. 78). Begrepet kan ved hjelp av denne definisjonen referere til ulike væremåter som kvalitativt bryter med og skiller seg ut fra det som anses som adekvat, eller normalt innenfor en gitt kultur (Hillestad, 1999, s. 3). «Via sosialisering internaliseres normene, og derigjennom «det normale». Det som er normalt er samtidig det som ikke omtales. Det vil derfor være avvikene som har nyhetsverdi; som det normales kontrast kan de tjene til å fornye og befeste det normale» (Hillestad, 1999, s. 120).

Avvik er avhengig av former for normalitet som kan knyttes til at noe er verdsatt og legitimert. Når noe blir definert som normalt trer det avvikende fram, og begrepet blir således satt i bruk og gitt mening når det som ligger innenfor normaliteten aksepteres. Avvik konstrueres på denne måten, ikke nødvendigvis av handlingen som blir utført, men på grunn av brudd på det akseptable. Avviket oppstår da som resultat av «merking» av den som har utført handlingen (Becker, 1963, s. 9).

Avvikstenkning i dagens barnehager kan knyttes til den diagnostiske normalitetsdiskursen, kontinuerlig bedømmelse av hva barn mestrer og ikke mestrer, og forsøk på å korrigere det som «ikke passer inn». For stort fokus på det spesielle (avviket), og lite fokus på kompleksitet og ressurser i miljø og hos barn (Arnesen, Kolle & Solli (2017, s. 104), kan skape en innsnevring i hva som forventes av barn og hva som betraktes som normalt (Franck, 2013; 2017, s. 151). Barn kan stå i fare for å «falle utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet» (Befring, 2012, s. 33), om konstruerte standarder og formelle vurderinger ses rådende for hvordan barn «skal være» (Franck & Nilsen, 2015, s. 231).

Det er viktig å poengtere at definisjoner på avvik avhenger av kultur og er nært knyttet til rådende fordommer, tradisjoner og forestillinger – noe som fører med seg ulike toleransegrenser for normalitet (Grue, 2016; Lauvdal & Winger, 1989). «Social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance» (Becker, 1963, s. 9).

2.3 Maktperspektiver

«Normalitet i barnehagen impliserer forhandlinger mellom barn og voksne hvor ulikhet i maktforholdet kan tenkes å spille en rolle. Barn og voksne kjemper, forhandler og skaper grenser for seg selv i interaksjon med andre» (Strømme, 2019, s. 45).

Samspill mellom aktører innenfor barnehagens virksomhet produserer normalitet, og i så måte er det normale situasjonelt eller kontekstuel skapt. I en sammenheng kan noe anses som positivt, og i en annen kan det samme ses som problematisk. Innenfor barnehagen vil sosial orden utgjøre en dynamisk ramme for normaliteten, og det vil si at rammen til stadighet forhandles av de ulike aktørene som befinner seg der. Forhandling av normalitetsgrenser impliserer således hvordan aktørene forholder seg til maktaspektet og hvordan de utøver sine perspektiver for å utfordre barnehagens sosiale orden (Markström, 2005, s. 210).

2.3.1 Makt som relasjonell

Foucault (2004) retter fokus mot institusjonaliserende konstruksjoner og kategoriseringer gjennom sin teoretisering av maktbegrepet (Markström, 2005, s. 30). Han hevder at makt utøves og utspilles i «konkrete komplekse situasjoner og relasjoner» (Vågan & Grimen, 2008, s. 412) og således er makt allestedsværende og omskiftelig. Den finnes i prinsippet over alt selv om den ikke holdes av noen (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 362; Hammer, 2017, s. 141). Foucault retter søkelys mot hva makt tilskynder fremfor hva den forhindrer, og dermed omhandler maktutøvelse produktive aspekter fremfor undertrykkelse (Vågan & Grimen, 2008, s. 412-413)

Begreper som motmakt, motstand og motvilje knyttes til dynamikker som belyser det relasjonelle i makten. Foucaults begrep *maktrelasjoner* viser at makt ikke finnes uten sosiale prosesser da makten er eksisterende og kommer til uttrykk i relasjonelle forhold. Dermed kan makt sies å være uforutsigbar og diskontinuerlig da mennesker står i gjensidige påvirkningsforhold til hverandre. Ved å se makt som relasjonell rettes blikket mot det produktive og bevegelige spillet i våre handlinger og i vårt språk (Hammer, 2017, s. 140-141; Markström, 2005, s. 30). De produktive aspektene av maktmekanismen innebærer at makt «former tenkemåter, vaner og ferdigheter – og dermed individer» (Vågan & Grimen, 2008, s. 413), noe som kan skape sosial praksis (s. 412).

Foucault (2004) hevder at hverdagens rutiner opprettholder og forandrer maktrelasjoner, og at subjektive teknikker skapes som forsøk på å endre maktforholdet. Maktrelasjoner ses som

stadige kamper mellom mennesker, noe Foucault kaller *mikromakt*. Mikromakt kan kobles til hvordan individer kontrolleres, reguleres og formes – hvor kategorisering og disiplinering av det normale og avvikende finner sted (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 363; Markström, 2005, s. 29-30).

2.3.2 Maktkamp

Barn refererer til voksne på måter som synliggjør voksnes makt over barn: «A central characteristic of adult is that they have power over children» (Mayall, 2000, s. 121).

Maktkamp oppstår gjerne i hverdagssituasjoner hvor personalet mister kontroll over enkeltbarn og barnegruppa. Når barn ikke forstår personalets væremåte, eller ikke aksepterer regler, fører det til frustrasjon hos personalet og atmosfæren bærer preg av å bli kontrollerende og begrensende (Johansson, 2013, s. 46-48). Hvordan personalet posisjonerer kroppen sin i slike situasjoner, kan synliggjøre maktaspektet, eksempelvis når barn fastholdes (Strømme, 2019, s. 243).

Personalet står overfor dilemma med tanke på at de i mange tilfeller vet at enkeltbarn har utfordringer knyttet til normalitetsforventninger, samtidig som de ikke vet hvordan de skal møte barna i disse situasjonene (Johansson, 2013). Oppgitthet og irritasjon oppstår som resultat av at barnets atferd avviker fra det ønskelige og akseptable, og dette resulterer ofte i at barn blir tatt ut fra fellesaktiviteter i barnehagen. Således bebreides barn samtidig som deres muligheter innskrenkes. For barn kan det å måtte følge regler oppleves sterkt begrensende, og deres utøvde motstand fører til konsekvenser og sanksjoner, gjerne sett i sammenheng med situasjoner hvor personalet forsøker å hindre konflikter og kaos (Johansson, 2013, s. 46-48).

2.3.3 «Sterke» maktmiddel

Åmot og Ytterhus (2014) hevder at barn tar i bruk «sterke» maktmiddel for å belyse sine perspektiver i møte med strukturelle rammer og pedagogisk praksis barnehagen. Barn demonstrerer motmakt og gjør fysisk motstand med ønske om å skape forandring av praksis, og for å bryte med institusjonell orden (aksepterte regler). Barn og personal i barnehagen utøver således makt på forskjellige måter. Kroppslige uttrykk og bruk av kroppen som ressurs, ses som metode for å demonstrere makt og motmakt hos barn, mens personalet støtter seg til barnehagens institusjonelle regler. Barns kroppslige utøvelse av makt og motmakt tvinger

personalet til handling når imøtekommelse av barnets rett til å bli hørt skal anerkjennes og barns perspektiver skal lyttes til (Åmot & Ytterhus, 2014, s. 265-267, 270).

Strømme (2019) omtaler personalets syn på «kropper med motstand» (s. 205) som «annerledes» kropper i sin studie. Hun viser til hvordan barn bruker humor, ord og kroppslige uttrykk, trass og kontroll når de opponerer mot orden, regler eller personalets autoritet, og hvordan barns utøvelse av motstand i så måte ses som forsøk på å hevde egen vilje. Ved å utfordre personalets anmodninger og forventninger til hvem de skal være, beskytter barn sin integritet i møte med voksenperspektivet - som befestes av forventninger av implisitt, eksplisitt og institusjonell karakter (Strømme, 2019, s. 205, 234-243).

Barn gjør forsøk på å utfordre grensene for normalitet i barnehagen, og grensene ses som foranderlige og flytende (se eksempelvis Markström, 2005; Strømme, 2019; Åmot & Ytterhus, 2014). Imidlertid hevder Markström (2005) at barn ikke kan forhandle seg fram til hva de måtte ønske da normalitetsgrenser i stor grad eksisterer i kraft av rådende normer og kulturelle tradisjoner (Markström, 2005, s. 209).

2.4 Normalitetsforventninger i barnehagen

«A child is recognized as normal when it is classified as such, different in most features from anomalous children, and as standards of development are identified, implemented and generalized in the collective» (Turmel, 2008, s. 182).

Normaliseringsprosesser er tett forbundet med hva som anses og betraktes som sosiale former for normalitet. Turmel (2008) viser til normal som gjennomsnittlig, normal som sunn (frisk) og normal som akseptabel (atferd og oppførsel) (s. 183-235).

Normal som akseptabel er også beskrivende funn i Francks (2014) doktoravhandling. Et hovedelement i studien viser til hvordan personal i barnehagen uttrykker bekymring for enkeltbarns behov for spesialpedagogisk hjelp eller tilrettelegging når barnas atferd (oppførsel) ikke står til personalets forventninger. Barnas atferd var i stor grad relatert til personalets oppfatning av «for mye» eller «for lite», innenfor spesifikke aktiviteter som skulle utføres på «riktig» måte. I så måte ble barna betraktet og beskrevet som avvikende, eller ikke-aksepterte versjoner av det som ble ansett som normalt (Franck, 2014, s. 95-96).

Normalitetsforventninger i barnehagen, er ifølge Strømme (2019), knyttet til hvordan barn ses som «becomings», i et fremtidsrettet perspektiv (s. 293). Nåtidsperspektivet blir i så måte

underordnet og sett som lite verdifullt (Franck, 2014, s. 34; Nordin-Hultman, 2004, s. 165). Likheter verdsettes fremfor forskjellighet, og ideer og antakelser om normalitetsforventninger etableres på grunnlag av forståelsen for hva som er nødvendig kunnskap og ferdighet innenfor et fellesskap (Strømme, 2019, s. 292-294). Ansatte i barnehagen synes å etterstrebe «skoleklare» barn, noe som ikke samsvarer med barns emosjonelle, intuitive og spontane egenskaper. Standardbarnet fremstår som «det ønskelige» og det kan reises spørsmål omkring dette resulterer i trang normalitetsforståelse i barnehagen. Strømme hevder at noe går tapt i barns livsverden når det rasjonelle barnet ses som det «normale» barnet. Å snakke om flere normaliteter vil skape større rom for mangfold - og således føre til en bredere normalitetsforståelse (Strømme, 2019, s. 292-294).

2.4.1 Institusjonell normalitet

I en barnehagekontekst blir institusjonelle krav normerende for normalitetsgrenser og normalitetsforventninger. Det «ønskelige» barnet skal beherske barnehagens regler og rutiner, og det er foretrukket at barnet er avbalansert og i besittelse av kunnskap omkring hva som kreves og forventes av egen adferd i spesifikke situasjoner (Gilliam & Gulløv, 2017, s. 12). Barn bør generelt tilpasse seg det som foregår i fellesskapet, i barnehagens kollektiv (Markström, 2005, s. 170-171).

Strømme (2019) hevder at «forventninger til normalitet kommuniseres i interaksjoner mellom ansatte og barn, og barn imellom, og knyttes til normer og verdier som sier noe om hvordan barn bør være og forholde seg» (s. 257). Barn som ikke tilpasser seg det sosiale livet i barnehagen, som ikke evner å veksle mellom å vise seg «riktig» individuelt og sosialt, blir sett som avvikende innenfor barnehagekonteksten og i så måte skal det trenes og øves på sosiale ferdigheter som er nødvendig for barnets fremtidige utvikling (Markström, 2005, s. 159-161).

Rutiner, regler og tatt-for-gitte antakelser er en del av den sosiale orden som kjennetegner barnehagen som institusjon (Markström, 2005, s. 24; Markström & Halldèn, 2008, s. 4).

Barnehagens sosiale praksis består dermed av komplekse interaksjoner og forhandlinger mellom barnehagens aktører, og innenfor de institusjonelle rammene må barn og personal forholde seg til tidsplaner, aktiviteter og artefacts (ting, gjenstander, utstyr). Barnehagens tradisjoner og institusjonelle forventninger kontrollerer personalets – og barnas handlinger da de skal forholde seg til det å være en del av en gruppe, et fellesskap innenfor det kollektive. I tillegg skal personalet forholde seg til forventninger tilknyttet måling og vurdering i henhold til «normalbarnets» utvikling (Markström & Halldèn, 2008, s. 3; Strømme, 2019, s. 303).

2.4.2 Sivilisert normalitet

Gilliam og Gulløv (2017) hevder at Norbert Elias sitt begrep *civilising* er relevant sett mot barnehageinstitusjoners oppdragelsesprosjekter. Generelt sett kan begrepet rette fokus mot det som innenfor et gitt samfunn defineres som sosialt akseptert atferd – sett mot atferd som ikke er sosialt akseptert (Gilliam & Gulløv, 2017, s. 8). Innenfor barnehagen kan begrepet ses i sammenheng med atferdsreguleringer og oppdragelsesprioriteringer (Gulløv, 2019, s. 116)

Barnehagens sosiale prosesser hevdes å fokusere mot å lære barn å utvikle forståelse for seg selv, kontrollere egne følelsesuttrykk og respektere andres grenser. Barn skal lære å balansere mellom det hensynfulle og det selvstendige uten å ta for mye plass, eller å undertrykke seg selv. Atferden som oppfattes passende eller akseptabel innenfor barnehagen, skal ofte læres av tvetydige og usagte krav fra voksne (Gilliam & Gulløv, 2017, s. 6-11). Det som ses som ønskelig, akseptert eller forventet er ikke alltid gjort eksplisitt av personalet, og som en del av et normaliseringskrav, vil det kunne foreligge en forventning om at barna selv skal finne ut av det (Franck, 2017, s. 162). I så måte må barn etterleve implisitte forventninger og selv avkode legitime måter å omgås andre mennesker på (Gulløv, 2019, s. 136). Når noen ikke overholder grensen, vil dette synliggjøres, og således vil deres handlinger kunne fungere som målestokk for det avvikende (Franck, 2017, s. 162-163; Gilliam & Gulløv, 2017, s. 8).

Det ideelle barnet ses som den som evner å balansere mellom selvstendighet og hensyn til andre – barnet som evner å ikke snakke for høyt, men heller ikke for lavt, barnet som er aktiv, men ikke for aktiv, barnet som viser seg synlig, men som ikke krever for mye av personalet, og barnet som ikke lager for mye lyd, men heller ikke er for stille. Samtidig skal barn kunne følge personalets beskjeder og generelt innordne seg barnehagens mangfoldige hverdagsliv. Kort beskrevet skal barn i barnehagen vise en atferd som ses som legitim, men som også er skiftende ut fra kontekst (Gilliam & Gulløv, 2017; Franck & Nilsen, 2014).

2.4.3 Sivilisert og institusjonell kropp

Albon & Hellman (2019) har gjort undersøkelser i henholdsvis svenske og engelske barnehager, og de hevder at små barns kropper utsettes for «disiplinering» i forbindelse med måltidsituasjoner i barnehagen. De benytter begrepet «over-sivilisering» tilknyttet Elias (1994), og viser til regler, definert av personalet, for hva som er passende oppførsel og akseptabel atferd. Studien viser en barnehagepraksis hvor barn skal læres opp til å bli

siviliserte mennesker ved å legge egne ønsker til side (Albon & Hellman, 2019, s. 153-155). Dette er i tråd med Elias (sitert i Albon & Hellmann, 2019, s. 156) som hevder at små barn ikke evner å forstå eller kontrollere kroppen sin, men at de over tid vil lære seg å undertrykke egne behov og heller følge de sosialt aksepterte atferdsmønstrene.

De av barna som viser seg mest selvgående, såkalt kompetente, anses å ha internalisert personalets regler om den «riktige» atferden, og gis derav mer «frihet» enn de som benytter seg av ulike strategier for å motsette seg og forhandle normene i måltidspraksisen. Studien viser her hvordan det asymmetriske forholdet mellom personal og barn synliggjøres gjennom «over-sivilisering» av barnekroppen, sett mot den antatte «siviliserte» voksenkroppen (Albon & Hellman, 2019, s. 160-165).

Strømme (2019) hevder at barnehagens hverdagsrutiner regulerer og skaper forventninger, hinder og muligheter for barns kroppslige atferd. Personalet uttrykker institusjonelle forventninger om at barn i barnehagen skal vise kroppslig selvstendighet, beherskelse og tilpasningsdyktighet, og det ønskelige barnet fremstår da som et rasjonelt subjekt med «rasjonell kropp». Den rasjonelle kroppen omfatter i denne sammenhengen hvordan barn fremstår selvstendige, fleksible, skoleklare og solidariske i sin kroppslige atferd.

Forventninger tilknyttet rasjonell kropp belyser hvordan personalet fremholder verdier av at barn skal ta ansvar for sine handlinger og beslutninger, og hvordan det er ønskelig at de holder kontroll på sine følelser (Strømme, 2019, s. 144-146, 163).

2.4.4 Individuell i det kollektive

Et grunnleggende krav til barn i barnehage er at de skal fungere innenfor fellesskapets rammer tidlig i utviklingsløpet (Franck & Nilsen, 2015; Markström, 2005).

I Markström (2005) fremheves det av barnehagepersonalet at barn som kan «forholde seg til beskjeder», «ta imot informasjon» og er «god til å lytte og forstå personalets instruksjoner», verdsettes (s. 158, min oversettelse). Likeledes er det ønskelig at barn mestrer tradisjonelle «skoleferdigheter» som sang, sitte stille, lytte og svare på spørsmål i samlingsstund, inngå i lek og arbeide med former og farger (s. 158).

Barn skal også uttrykke aksept over å være en del av det kollektive ved å delta i aktiviteter og lek, og således forholde seg godt til de institusjonelle rammene i barnehagen. Det sosiale barnet skal enkelt tilpasse seg andre barn, tilpasse seg personalet og nye situasjoner, kunne leke sammen med andre, men også leke alene. Samtidig som det stilles krav til

barnehagebarns individualitet, er det også forventet at individualiteten kommer til uttrykk på «riktig» måte. Barn skal ikke fremstå «for» individuelt og det ideelle barnet i barnehagen er i så måte et sosialt barn som viser seg «individuelt kollektiv» (Markström, 2005, s. 150-169, 209).

2.5 Barn som aktører

Barn står i kontinuerlige interaksjoner med sine omgivelser, omgivelser som danner rammer for hvilke valg som kan tas, hva som skaper begrensninger og hvilke muligheter som oppstår. Innenfor situasjonen – og omgivelsenes rammer har barnet en viss frihet til å utføre handlinger, danne seg egen mening og oppfatning, og barnet som aktør vil forsøke å påvirke sin identitet, sin generelle utvikling og således sitt liv (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 99).

Å anerkjenne barn som kompetente omhandler ikke at barn skal ta ansvar for seg selv, imidlertid handler det om å verdsette deres kompetanse og fremheve deres aktørskap (Franck, 2017, s. 161). Når barnehagepersonell ser barn som eksperter og kunnskapsbærere i egne liv vil barn fremstå som sosiale aktører som på ulikt vis uttrykker strategier for å mestre sin virkelighet i barnehagens hverdagsliv (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 99).

2.5.1 Barns agency

«The capacity of individuals to act independently» (James & James, 2008, s. 9).

Den engelske betegnelsen «agency» rommer et relasjonelt begrep som omhandler aktørers muligheter for individuell handling innenfor en kontekst (Markström, 2005, s. 22). Barns agency er ikke nødvendigvis synlig og gjenkjennbar, og omhandler derfor ikke bare observerbare handlinger. Begrepet inkluderer også mening, motivasjon og intensjon som legges til grunn for individets handlinger (Kabeer, 2005, s. 14-15). For bruk i denne studien er agency definert som muligheter til å ta egne valg og handle på egne vegne: «Agency represents the process by which choices are made and put into effect» (Kabeer, 2005, s. 14).

Markström og Halldén (2008) belyser hvordan agency kommer til uttrykk i enkeltbarns forsøk på å ta kontroll over tid og rom i barnehagehverdagen. Forfatterne knytter barns agency til strategiene *ignorering*, *forhandling* og *samarbeid* (s. 5-7), og videre viser de til hvordan barnas kunnskap ses som nødvendig for å beherske institusjonelle omgivelser. Kunnskapen som barna viser via ignorering, forhandling og samarbeid åpner for at de kan tre inn i

smutthull og finne rom for å oppnå egne ønsker, blant annet for deltakelse i spesifikke aktiviteter (Markström & Halldèn, 2008, s. 9).

Barnehageaktiviteter kan ses som mulighetsskapende, eller til hinder for barns individualitet – hvor barn viser til ulike former for opposisjon, og hvor de finner muligheter til å motsette seg den sosiale ordenen (Markström & Halldèn, 2008, s. 3-4). Barns bruk av motstand kan identifiseres som forsøk på maktperspektiver hvor ressurser og strategier fremheves, i forsøk på å ivareta egen autonomi - i samspill med barnehagens institusjonelle rutiner og regler, og sosial orden (Markström & Halldèn, 2008, s. 4; Strømme, 2019, s. 45).

3. METODE

Metode betyr «veien til målet» i ordets opprinnelige mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Alle valg jeg har tatt i forskningsprosessen knyttes til målet om å finne svar på problemstillingen: Hvordan synliggjør barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv?

For min studie ble kvalitative metoder som deltakende observasjon (feltstudie) og barneintervju (samtaler) beste fremgangsmåte for å finne svar på problemstillingen (jf. Mukherji & Albon, 2015, s. 74). Metodene kompletterer og belyser hverandre, og kan således gi relevant informasjon (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 158; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Kvalitative tilnæringer rommer fleksibilitet og tilpasning, noe som ses fordelaktig da studien involverer barn som forskningsdeltakere (Thagaard, 2018, s. 70).

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskap betegnes som et systematisk arbeid for å nå fram til kunnskap (Gilje & Grimen, 1993, s. 14-17). Om kunnskapen kan ansees som sikker eller ikke, avhenger av våre ontologiske (virkelighet) og epistemologiske (kunnskap) antakelser (Brottveit, 2018, s. 12; Nyeng, 2012, s. 37-43).

Innenfor forskningsfellesskapet debatteres hvorvidt fenomenologien og sosialkonstruksjonismen kan ses forenlige (kommensurabel) og derav benyttes som vitenskapsteoretiske posisjoneringer innenfor samme studie (se eksempelvis [researchgate.net](https://www.researchgate.net)). Min empiriske forskning hevdes å benytte fenomenologiske tilnæringer fra et sosialkonstruksjonistisk standpunkt. Dette innebærer at min grunnforståelse besitter sosialkonstruksjonistiske perspektiver, hvor verden forstås konstruert gjennom sosiale interaksjoner. Normalitet og normalitetsgrenser betraktes som sosialt konstruerte og tatt – for – gitte fenomen som opprettholdes i kraft av involverte aktører som samhandler og snakker med hverandre (jf. Burr, 2015, s. 1, 4-5), noe som for denne studien omhandler barn og ansatte i barnehagen. Innenfor sosialkonstruksjonismen finnes ulike sannheter og forståelser som ses tilknyttet kontekst, sted og tid, og som i så måte stadig vil være i endring (Seland, 2020, s. 44). Dette innebærer at også normalitet, normalitetsgrenser, atferd og væremåter vil variere og avhenge av fortolkninger omkring hva som betraktes som ønskelig, forventet og akseptert.

I tillegg til å støtte meg til sosialkonstruksjonistiske teorier og perspektiver er jeg også, for foreliggende studie, ute etter å beskrive barnas subjektive opplevelse av egen livsverden. Å gjøre forsøk på å beskrive den umiddelbart opplevde verden handler om å tolke barnas uttrykk for mening, intensjon og erfaringer. «Det som viser seg» i barns livsverden uttrykkes gjennom deres atferd, kropp, sinn, språklige uttrykk, gester og tonefall (Bengtsson, 2005, s. 11-12; Johansson, 2003, s. 43-44), og således kan studiens søken etter barns perspektiver knyttes til fenomenologien i den grad jeg søker barnas uttrykk for levd erfaring, deres «certain way of being in the world» (Van Manen, 2016, s. 39).

Ovennevnte beskrivelse viser hvordan studien bærer preg av et «sosialkonstruksjonistisk forskningsdesign med fenomenologisk tilnærming» (Seland, 2020, s. 44), noe som kan ses mot hvordan Seland (2020) har bygget sitt nylige forskningsprosjekt. Hun beskriver for sitt prosjekt hvordan «aktørenes kommuniserte livsverden ..., deres forståelse og fortolkning av den virkelighet de er en del av» kan fremstå som utgangspunkt for kunnskapsproduksjon i studien (s. 43), noe som knyttes til sosialkonstruksjonistiske perspektiver og fenomenologiske tilnærminger.

Ut fra studiens tematikk om barns perspektiver i møte med barnehagens normalitetsgrenser ble det nødvendig for meg å velge metodiske tilnærminger hvor jeg kunne komme i posisjon til å «trenge inn» i det jeg kanskje ikke hadde tenkt på forhånd, for å få fatt på mekanismene bak det som tas – for – gitt i barnehagehverdagen (Fangen, 2010, s. 91). Jeg inntok således en posisjon som var åpen for det som skjedde og jeg forsøkte å ikke la meg styre og påvirke av forforståelsen min (Gulløv & Højlund, 2003, s. 133).

3.1.1 Forforståelse

Forforståelse omhandler et sett av kollektive og individuelle forutsetninger og forventninger som kan knyttes til holdning, erfaring, kunnskap og teoretisk forståelse (Brottveit, 2018, s. 35; Nilssen, 2012, s. 61). I alle faser av forskningsprosessen vil forskerens forforståelse åpne for enkelte perspektiver og skygge for andre, og slik vil den både fremme og hemme kunnskap (Nyeng, 2017, s. 195-197, 205-208; Thagaard, 2018, s. 79).

Forforståelsen min er preget av en kulturell og kollektiv barnehagekunnskap bestående av tradisjoner og rådende felles forståelser da jeg har mangeårig erfaring som barnehagelærer i barnehage (jf. Pålerud, 2018, s. 32).

Drivkraften min for denne oppgaven ses i sammenheng med min undring over en barnehagepraksis som synes å verdsette likhet blant barn, og hvor barn kan synes å defineres som «normale» når de svarer til personalets forventninger - og gjeldende normer for barnehagehverdagen. Normalitet som fenomen besitter på et vis makt når det kan benyttes for å definere og kategorisere de som henholdsvis befinner seg innenfor og utenfor - og i dette ligger, for meg, en negativ klang og et ønske om å kontinuerlig etterstrebe en plassering innenfor det normale.

I min studie har jeg lett etter ny forståelse og således har jeg ikke søkt bekreftelse på min forforståelse. Jeg har forsøkt å oppnå en revidering og utvikling av forforståelsen gjennom å tilegne meg mer erfaring, og således har jeg vært bevisst at forforståelsen min aldri vil bli fullstendig (Thurèn, 2009, s. 70). Målet mitt var å søke til forskningsfeltet for å forstå de meningssammenhengene vi er en del av, dog ikke å skape ny mening (Gadamer (1975) i Brottveit, 2018, s. 35).

3.2 Valg av metode

Generelle karakteristikk omkring henholdsvis kvalitativ og kvantitativ metode beskriver at kvalitative metoder går i dybden ved å søke forståelse og framheve innsikt mens kvantitativ metode går i bredden ved å søke forklaring og fremheve oversikt. (Brottveit, 2018, s. 62-64; Tjora, 2017, s. 28).

For å få kunnskap om hvordan barn synliggjør sine perspektiver i møte med barnehagens normalitetsgrenser ble det nødvendig å studere livet fra innsiden, gjennom å observere det barna gjorde og sa med egne ord, og videre belyse perspektivene gjennom meg selv som forskersubjekt (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3-4; Halldèn, 2003, s. 21; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99; Thagaard, 2018, s. 11-17).

Med tanke på å skape et godt helhetsbilde av barna ble observasjon og barneintervju/barnesamtaler gjennomført i barnas naturlige miljø. Observasjonene ble gjort i barnehagens hverdagsliv og påfølgende uformelle samtaler med barna ble gjennomført fortløpende i naturlige situasjoner. Barneintervjuene ble avtalt med barna på forhånd og satt til tidspunkt som passet for avdelingen og som var ønskelig for det enkelte barn.

3.2.1 Deltagende observasjon

Hammersley og Atkinson (2004) benytter begrepet *feltforskning* når de viser til forskeres deltakelse i menneskers dagligliv. Kjentegn for denne formen av kvalitativt arbeid er at forskeren utvikler data for å belyse forskningens tematikk og problemstilling, ved hjelp av åpen eller skjult observasjon (s. 31). For denne oppgaven benyttes begrepene *deltagende observasjon* og *feltforskning* for framgangsmåte mens *feltarbeid* knyttes til prosessen hvor framgangsmåten utføres (jf. Thagaard, 2018, s. 63). Uformelle samtaler som foregår naturlig i hverdagen betegnes som *samtaler* og belyser ikke avtalte intervju som beskrives i neste kapittel (jf. Thagaard, 2018, s. 70).

Deltagende observasjon som metode innebærer at forskeren samler inn, eller utvikler data som er tilgjengelig gjennom å observere hva som skjer, lytte til det som blir sagt og stille spørsmål knyttet til hendelser og aktiviteter (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 31; Thagaard, 2018, s. 70).

Gjennom deltagende observasjon kan det utvikles en virkelighetsnær forståelse for forskningsdeltakernes situasjon ved at forskeren oppholder seg og deltar i aktiviteter i feltet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 8). Samhandling og interaksjon som bærer preg av en lyttende, reflektert og interessert holdning, gir mulighet til å samtale med forskningsdeltakerne på naturlige måter i hverdagen (Mayall, 2000, s. 121). Videre vil uformelle samtaler gjennomført i feltet gi informasjon som kan knyttes til fortolkning av forskningsdeltakernes handlinger og aktiviteter, som deltakerne selv ofte tar for gitt (Hammersley & Atkinson, 2004; Thagaard, 2018, s. 63-64, 70). Deltagende observasjon kan i så måte skape grunnlag for samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakere, omkring utvikling av kunnskap (Thagaard, 2018, s. 64, 83).

Spesielt ses nærhet som en styrke for deltagende observasjon som forskningsmetode. Imidlertid kan nærhet også skape svakheter for feltarbeidet, og dette ses i sammenheng med at forskeren er avhengig av aksept fra forskningsdeltakerne, noe som kan skape uforutsigbarhet. Videre er det også sårbart for forskeren om relasjonene blir så nære at forskeren trer ut av forskerrollen. Overnevnte elementer bevitner at deltagende observasjon både ses som styrke og svakhet for utvikling av kunnskap omkring det studerte feltet (Thagaard, 2018, s. 83, 87).

3.2.2 Barneintervju med semistrukturert form

Semistrukturerte intervju er egnet for samtale om temaer i dagliglivet, og målet for et godt intervju er å ha en samtale hvor spørsmål kan stilles uten at de er planlagt etter en bestemt rekkefølge, og hvor forskningsdeltakerne kan snakke friere enn ved standardiserte intervjuer (Eide & Winger, 2003, s. 63; Hammersley & Atkinson, 2004, s. 169; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, 175, 160; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For denne studien benyttes begrepene *barnesamtale*, *barneintervju* og *intervju* vekselvis, hvor alle representerer en særegen og planlagt situasjon som er avtalt på forhånd (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 166).

Barneintervju som tilnærming i forskning krever lydhørhet, aktiv lytting og konsentrasjon fra forskerens side. For å unngå vage svar og barns forsøk på å svare det de tror forskeren vil høre, er det viktig å stille åpne spørsmål som er tilknyttet kjente hendelser og konkrete erfaringer fra hverdagslivet (Andersson, 1998, s. 25; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 29, 47; Hammersley & Atkinson, 2004, s. 156; Thagaard, 2018, s. 97).

Det kreves at forskeren evner å påkalle barns oppmerksomhet og rettlede deres tanker inn mot det tema som er ønskelig. Forskeren må introdusere noe av tematikken, og utfordre og støtte barna underveis i barnesamtalen. Det er en stor fordel om barna opplever at de er viktige for forskeren og feltarbeidet – og forskeren må gjerne gjøre forskningsdeltakerne kjent med at de er plukket ut fordi deres uttalelser, syn og meninger verdsettes (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 47). Dette omhandler også hvordan forskeren er bevisst den asymmetriske relasjonen og lar barns vilje være styrende for intervjuet. Om barna ikke er villige til å dele sine tanker må forskeren vise sensitivitet og unngå å oppmuntre barnet til videre uttalelser eller deltakelse. Det er også viktig at forskeren er observant på følsom tematikk og herpå respekterer om barnet ikke ønsker å svare på spørsmålene (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 29-30; Eide & Winger, 2005, s. 82).

Bruk av lydopptaker kan bidra til god flyt i intervjusituasjonen da barn og forsker unngår å bli distraheret av notatskriving. Det ses også fordelaktig å bruke lydopptak av hensyn til observasjon av forskningsdeltakernes reaksjoner og fordi forskeren kan konsentrere seg om spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131; Thagaard, 2018, s. 112).

3.2.3 Intervjuguide

Inspirert av Connors & Stalker (2007) har jeg laget en intervjuguide (vedlegg nr. 4) som retter spørsmål mot barns opplevelse av eget hverdagsliv i barnehagen. Jeg har bevisst utelatt normalitetsbegrepet av hensyn til barnas alder, følsomhet og sårbarhet (jf. Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 29-30). I stedet retter jeg fokus mot barnas egne tanker og meninger tilknyttet konkrete hendelser og situasjoner i barnehagehverdagen.

Jeg forberedte åpne alderstilpassede spørsmål som var forståelig formulert. Dette med tanke på at barna skulle svare det de selv ville, og for å skape opplevelse av at det ikke eksisterte ett fasitsvar. Videre var jeg bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål som kunne gi innsikt og utdypende svar innenfor tematikken jeg søkte (Eide & Winger, 2003, s. 79; Eide & Winger, 2005, s. 78, 84). Spørsmålene omhandlet eksempelvis barnas styrker og ressurser, interesser for aktiviteter, og hva som kan føre til at barna blir lei seg og glade i barnehagehverdagen.

3.3 Studiens utvalg

Utvalget for studien bestod av fire barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging. Dette er i henhold til forskning med kvalitativ tilnærming som baseres på begrensede eller små utvalg, og av hensyn til problemstilling, ressurser, mengde etterarbeid og tidsintensjon (Everett & Furseth, 2019, s. 133-134; Halkier, 2010, s. 30; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59).

Kriterier for utvalget var:

- Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging etter barnehageloven § 19 a.
- Tilstrekkelig verbalspråk og samtaleferdigheter til å inngå i dialog med ukjente mennesker.
- Barn som er 4-5 år, med tanke på utviklet verbalspråk og muligheter til å delta i en intervjusituasjon.

3.3.1 Rekruttering av deltakere

For å sikre at utvalgsriteriene er ivaretatt er forskningsdeltakere i min studie basert på et (strategisk) tilgjengelighetsutvalg (Brottveit, 2018, s. 86-87; Halkier, 2010, s. 30; Thagaard, 2018, s. 54).

I rekrutteringsprosessen kontaktet jeg en rekke tilfeldig utvalgte barnehager via telefon og e-post med intensjon om å presentere studien. Barnehagene som viste interesse ble tilsendt informasjon med utvalgsriterier, metodetilnærming og øvrige opplysninger om studien. Barnehageledere som anså min studie relevant, og som hadde barn som kunne ses mot utvalgsriteriene, kontaktet aktuelle foreldre/foresatte for å videreformidle informasjon om studien. Videre ble foreldre/foresatte som takket ja til deltakelse på vegne av sine barn, tilsendt informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg nr. 2) via barnehageleder. Til sist ble jeg kontaktet av den respektive avdelings barnehagelærer eller spesialpedagog, for avtale om oppstartstidspunkt for feltarbeidet. Foreldres/foresattes skriftlige samtykke for barnas deltakelse i studien ble levert til meg ved min tiltreden i barnehagen.

Jeg valgte å gjennomføre studien i to barnehager hvorav den ene er lokalisert på to forskjellige adresser. Således har jeg forholdt meg til tre adskilte avdelinger. I forkant av min tilstedeværelse fikk alle avdelingene tilsendt informasjon om studien i form av et generelt informasjonsskriv (vedlegg nr. 3). Informasjonen var tiltenkt øvrige foreldre, og personalgruppa for øvrig. Distribusjon av det generelle informasjonsskrivet ble ansvarliggjort den enkelte barnehage(avdeling).

3.3.2 Studiens forskningsdeltakere

Fire barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging er deltakere i studien. Barna går på henholdsvis tre ulike avdelinger i de to barnehagene. To av barna går på samme avdeling og de andre to går på adskilte avdelinger.

Barna i studien henvises til ved fiktive navn, dette i hensyn til personvern og konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16-17). Alle forskningsdeltakerne er gutter på 5 år, og de anonymiseres med følgende navn: Aleksander, Elias, Henrik og Teodor.

Kjønnsforskjellen i utvalget kan ha sammenheng med forskjellen i antall gutter og jenter som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (ref. NOU 2019: 3, s. 19). Bakenforliggende årsak til barnas enkeltvedtak har ikke vært av interesse for meg og jeg har således ikke ønsket innsyn i hvorfor barna mottar spesialpedagogisk hjelp, eller hva tiltakene innebærer.

3.4 Gjennomføring av studien

Feltarbeidet foregikk over tre uker hvor jeg var tilstede fire dager på hver avdeling. I sin helhet har jeg gjennomført 12 dager hvor jeg har vekslet mellom ulike tidspunkt, dette for kunne være til stede i barnehagene både formiddag og ettermiddag.

3.4.1 Gjennomføring av deltagende observasjon

Observasjon ble utført fra starten av min tiltreden i barnehagen. Videre har jeg hatt uformelle samtaler med barna om hendelser og situasjoner i barnehagehverdagen, når det har funnet seg naturlig. Enkelte dager har jeg hatt mange samtaler og andre dager har det ikke passet seg slik - og dermed blitt færre samtaler. Observasjonsskjema ble valgt bort da jeg ønsket å gripe hendelser, handlinger, normer og verdier som viste seg (Fangen, 2010, s. 103). Imidlertid ble det nødvendig å føre feltlogg i en notatbok. Feltnotatene bestod av «tykke beskrivelser» (jf. Geertz (1973) i Thagaard, 2018), hvor kontekst, men også handlinger og meninger i konteksten ble beskrevet. Dette i forsøk på å styrke den kvalitative tilnærmingen i arbeidet med å finne svar på problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 112; Nilssen, 2012, s. 161-162; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239; Thagaard, 2018, s. 19).

Min ankomst i barnehagene bar preg av ydmykhet og sensitivitet med tanke på å legge til rette for trygghet og tillit hos barna jeg skulle observere. Røkenes & Hanssen (2012) framhever tre forhold som er av betydning for å danne gode relasjoner: væremåte, empati og anerkjennelse, og disse forholdene ble fokusområder ved min inngang i feltarbeidet.

Ved første møte med barnehagen presenterte jeg meg selv, og fortalte samtlige barn og ansatte på avdelingen hva jeg skulle gjøre. Informasjonen ble delt i samlingsstund, lesestund og felles frokost. Jeg var tydelig på at jeg ikke jobbet i barnehagen, men at jeg var tilstede fordi jeg var nysgjerrig på hva barna gjorde der hele dagen. Jeg sa også at jeg ville skrive litt i boka mi for å huske alt det spennende som skjedde. Etter avsluttet samlingsstund, lesestund og frokost plasserte jeg meg i nærheten av de barna jeg skulle observere, og samtlige viste nysgjerrighet rundt hvem jeg var, og hva som stod i notatboka mi. Dette skapte en anledning til å spørre barna direkte om det var greit at jeg noterte hva de sa og gjorde, og samtlige samtykket. Videre informerte jeg dem om at hvis de ombestemte seg kunne de når som helst si fra til meg, eventuelt holde opp en hånd som signaliserte «stopp», og da skulle jeg flytte på meg og ikke skrive mer om dem.

Dette ble for meg en måte å synliggjøre for barna at jeg viste sensitivitet overfor deres ønsker om min tilstedeværelse, men samtidig var interessert i dem da jeg så på dem som eksperter i barnehagen. Å innta lærlingerollen skapte en viss distanse, noe jeg tenkte var nødvendig for å kunne innta et analytisk perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 142; Thagaard, 2018, s. 70, 87, 91).

Som deltagende observatør har jeg deltatt i alle aktivitetene i barnehagens hverdagsliv, alt fra måltidsituasjoner, til samlingsstund og utelek, men uten å involvere meg i organisering og gjennomføring av aktiviteter. Jeg har forsøkt å holde distanse til personalet, og øvrige barn - og således har jeg ikke initiert til samspill utover de barna jeg observerte. Jeg har også ovenfor barna med rett til spesialpedagogisk hjelp, vært måteholden med samspillsinvitasjoner da jeg ønsket å se dem i deres naturlige hverdag. Dette på grunn av forståelse for at min tilstedeværelse og samhandling ville ha betydning for den relasjonelle og sosiale prosessen i feltarbeidet (Gulløv & Højlund, 2003, s. 111; Thagaard, 2018, s. 83).

Det var ikke nødvendig for studien å innhente skriftlig samtykke fra personalet da jeg ikke involverer dem i henhold til personopplysninger (jf. NESH, 2016). Imidlertid falt det seg naturlig for meg å etterspørre muntlig samtykke direkte hos ansatte, da de i mine observasjoner er involvert i interaksjoner og samspill med barna jeg observerer.

Gjentatte ganger har barna invitert meg inn i lek og aktiviteter, og jeg har ydmykt deltatt på deres premisser, og i et tidsperspektiv som har variert etter hvem av barna jeg har vært i samspill med. Jeg har reflektert mye over hva jeg som forsker hadde behov for av nærhet og distanse, samtidig som det ble viktig for meg å vektlegge barnas behov og ønsker. Dette førte blant annet til at jeg satte av tid til å leke med en av guttene før jeg skulle dra hjem fra barnehagen, en dag jeg hadde holdt mye avstand og gjort mange notater i feltloggen. Spesialpedagogen på avdelingen gav meg positiv tilbakemelding på min fremtreden da hun så at gutten verdsatte muligheten til å leke sammen med meg.

Jeg har ikke sanksjonert eller satt grenser for noen av barnehagebarna i utøvelse av aktiviteter, imidlertid har det falt seg naturlig å hjelpe alle barn som har tatt direkte kontakt med meg, eksempelvis for å få hjelp med å lukke glidelåsen på regnjakka.

Fangen (2010) hevder at deltagende observasjon er en lite påtrengende datainnsamlingsmetode (s. 189). Imidlertid opplever jeg at det har vært krevende å følge barn i hverdagen uten å gi dem opplevelse av å bli «forfulgt». Jeg har, så langt det har latt seg gjøre, vært tett på for å få med meg kroppslige og verbale uttrykk. Samtidig har jeg latt være å

trengte meg på i situasjoner hvor barna har ønsket å være alene. Dette har vekselvis foregått som min tolkning og gjennom konkrete utsagn fra barna. Eksempelvis har jeg tolket barnas ønske om å være alene når de har lekt bak lukkede dører. Jeg har også opplevd å få konkret beskjed fra ett barn som ville være alene i rommet da han sa: «Nå vil haien være i fred».

Jeg har tidvis kjent på utfordringen som ligger i barnas ønske om min fullstendige tilstedeværelse og aktivitet i lek da jeg ønsket overblikk over barnehagehverdagen. Etter mange år som pedagogisk leder i barnehage ligger det i min natur å spontant delta, samhandle, gå i dialoger, vise entusiasme og følge opp om barns initiativ. Refleksjoner rundt egen forskerrolle førte meg inn i en vekselvis deltakelse med penn og notatbok i fanget, og mer aktiv deltakelse hvor notater ble nedskrevet i etterkant.

Ved oppstart av feltarbeidet noterte jeg mye, både under feltarbeidet, men også mer utfyllende etter at jeg kom hjem. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring ble det naturlig å gjøre utvalg i henhold til problemstillingen, og feltnotatene ble da mer fokuserte, konkrete og detaljerte (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 203, 208). Feltnotatene ble delt inn i *observasjoner*, *refleksjoner*, *undring* og *konkrete spørsmål* på ulike sider i feltboka, og organiseringen har hjulpet meg å holde en viss orden og struktur i et stort skriftlig materiale.

3.4.2 Gjennomføring av barneintervju

Jeg har til sammen gjennomført fem barneintervju i denne studien. Alle barna har hatt individuelle intervju, og i tillegg har barna som går på samme avdeling hatt ett intervju felles. Hvert intervju varte mellom 20 – 45 minutter, og alle samtalene ble tatt opp ved hjelp av lydopptak. På forhånd av gjennomføringen spurte jeg barna om de hadde lyst til å prate med meg, og hvor dette eventuelt skulle skje. Samtlige samtykket til intervju. I intervjusituasjonen ble barna informert om at de når som helst kunne avslutte samt velge å ikke svare på spørsmålene mine. Underveis forsøkte jeg å tolke barnas signaler med tanke på å avslutte, om de ikke ville mer. Ved ett tilfelle viste barnet tegn på at det var på tide å gi seg da han etter hvert svarte «jeg vet ikke» på flere spørsmål. For de andre intervjuene falt det seg naturlig å avslutte av hensyn til ferdigstilte spørsmål, og videre aktiviteter som barna skulle delta på. Barna fikk anledning til å lytte til deler av opptaket ved veis ende, og dette ble en fin avslutning på intervjusituasjonen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 30).

Av hensyn til mine ønsker om å observere hendelser fra barnehagehverdagen i forkant av intervjuene, ble det nødvendig å gjennomføre intervju omtrent midt i perioden jeg var til stede

i barnehagen. Barna bestemte selv hvor vi skulle sitte, noe som førte til at to intervju ble holdt inne på et lekerom, ett intervju ble gjennomført i en trapp, og de to siste i garderoben på barnehagen. For at lydopptakeren ikke skulle få mye oppmerksomhet under selve intervjusituasjonen introduserte jeg denne for barna i forkant av intervjuene. Jeg gikk da i samspill med barna for å utforske hvordan vi kunne gjøre opptak, spille av lyd og høre på våre egne stemmer.

Underveis i intervjuene erfarte jeg at det var lettere å få barna inn i refleksjon og undring da jeg henviste til våre felles referansepunkt av hendelser fra hverdagslivet, fremfor å stille de spørsmålene jeg hadde planlagt i intervjuguiden. Dermed ble spørsmål omkring daglige hendelser utgangspunkt for intervjuene, og spørsmål fra intervjuguiden brakt inn der hvor det passet med barnas innspill og refleksjoner.

Jeg har forsøkt å la barna veilede meg gjennom barneintervjuene. Dette har jeg gjort ved å lytte til barnas uttalelser, vise nysgjerrighet, undre meg sammen med dem, støtte opp om deres utsagn, le sammen med dem og være nysgjerrig, men ikke granskende (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 34-38). Ett barn ville avbryte intervjuet underveis, og med hensyn til barnets eget samtykke avsluttet vi intervjusituasjonen umiddelbart (jf. Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 30; NESH, 2016, pkt. 14).

En utfordring som oppstod var da en av guttene ville prate om andre tematikker enn mitt fokuserte område. I størst grad har det vært meget givende å inngå i intervju med barna da det gav meg mulighet til å utvikle forståelse for barnas liv ved å rette søkelys mot deres egne fortellinger og personlige erfaringer (jf. Connors & Stalker, 2007, s. 20).

I mitt prosjekt har barneintervju og deltakende observasjon med uformelle samtaler skapt en god ramme for innsikt i barnas perspektiver. Jeg har forsøkt å tilrettelegge for samtaler og barneintervju etter barnas ønsker, og tilretteleggingen ses i sammenheng med individualitet hos barnet og mitt forsøk på å opptre varsomt (jf. NESH, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175).

3.4.3 Forskerrollen

Jeg har brukt meg selv som instrument i forsøk på å komme bak «filteret», en forskerrolle som har krevd refleksjoner tilknyttet relasjonell kompetanse og etiske utfordringer da barn fremstår som sårbar gruppe i forskning (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17; NESH, 2016, pkt. 14).

Spesielt har jeg rettet oppmerksomhet mot å opptre *bevisst naivt*, ivareta den *interpersonlige* situasjonen, forsøke å *skape tillit* og sørge for en *god opplevelse* (jf. tolv aspekter ved kvalitativ forskning i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-51). Ved å innta en sensitiv væremåte, opptre lyttende til hvordan det enkelte barn ser, hører, forstår og opplever verden på, har jeg forsøkt å ivareta barnas ønsker og perspektiver så langt det har latt seg gjøre (Andersson, 1998, s. 25; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-168; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123). Dermed argumenteres det for at jeg har designet et forskningsprosjekt som faktisk lytter til barn - og som virkelig lar barna delta på egne premisser (Palaiologou, 2014, s. 692).

3.5 Etterarbeid og analyse

I min studie har jeg inntatt en pragmatisk tilnærming gjennom abduksjon, en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen kan sies å ha forrang. Forskningen ses dermed som en pågående prosess hvor funn, undring og spørsmål undersøkes om hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 13-16; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-104; Thagaard, 2018, s. 184; Tjora, 2018, s. 67).

Analyseprosessen har ledet fram til funn og tolkningsprosessen har gitt mening for funnene (Nilssen, 2012, s. 104). Observasjoner og barneintervju er nedfelt i tekster og de belyste tekstene er i så måte mine bevisste valg på hva jeg ønsker å fortelle og hva jeg anser som viktig for studien (Nilssen, 2012, s. 46; Thagaard, 2018, s. 84-85).

3.5.1 Transkribering av observasjoner og lydopptak

Observasjoner, uformelle samtaler og barneintervju er transkribert til tekst på pc da tekstformen gir bedre oversikt over materialet og er lettere å strukturere (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I arbeidet mot transkribering av viktig materiale ble det nødvendig å gjøre valg for hva som skulle transkriberes, da jeg satt på et stort datamateriale med lange observasjoner som fremstod uhåndterlig i sin helhet.

Problemstillingen for studien ble veiledende i arbeidet mot et håndterlig materiale, en prosess som vekselvis har blitt håndtert på pc og på store ark med tusj og penn. Prosessen la til rette for at store tanker, spørsmål til refleksjon og ideer kunne dukke opp, noe som førte til at jeg ble så godt kjent med datamaterialet, at jeg til slutt kunne se mønster og trekke linjer mot de betegnelse som best fremhevet tekstens meningsinnhold. Gjennom dette arbeidet dukket det opp gode ideer til koding av materialet (jf. Nilssen, 2012, s. 47; Thagaard, 2018, s. 153).

3.5.2 Empirisk koding, kodegruppering og analyse

Koding er knyttet til analysens første steg, og som teknikk er koding spesielt sentralt for tilnærminger som vektlegger beskrivelse og fortolkning (Nilssen, 2012, s. 82; Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 39; Tjora, 2017, s. 197). Åpen koding omhandler å «identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82).

Jeg har latt meg inspirere av den stegvis deduktive – induktive (SDI) metoden og således kjennetegnes analysen ved at den er utviklet med utgangspunkt i empiriske data (Tjora, 2017, 2018). Prosessen er også spørsmålsdrevet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 285) og for å holde kodene datanære har jeg stilt meg spørsmål om: (1a) koden kunne ha blitt laget i forkant av kodingen, og (1b) vil man forstå det konkrete innholdet i datamaterialet kun ved å lese koden. I tillegg har jeg tatt hensyn til hva koden forteller ved å spørre: (2a) tematiserer datasegmentet koden (unødvendig kategorisering) og (2b) gjenspeiler koden konkret innhold. Mine datanære koder gi svaret *nei* på spørsmål 1a og 2a, og *ja* på spørsmål 1b og 2b (Tjora, 2017, s. 203; Tjora, 2018, s. 45-46).

Videre ble det nødvendig å gruppere kodene tilknyttet et navn eller tema. Navngivningen ses ifølge Tjora (2018) som en gjetning-justering som er mindre induktiv enn selve kodingen og jeg grupperte koder som hadde tematisk sammenheng, og utelot koder som jeg anså irrelevante (Tjora, 2018, s. 50, 53). Prosessen med kodegruppering var møysommelig og preget av prøving og feiling da flere av kodene kunne ses overlappende, og passe innunder flere grupper.

Problemstillingen ble retningsgivende for hvordan jeg valgte å danne kodegruppene, og *normalitetsgrenser* og *barns perspektiver* fungerte som analyseenheter da studien søkte svar på uttrykk for barns perspektiver i møte med barnehagens normalitetsgrenser (jf. Strømme, 2019, s. 115). Jeg endte til slutt med ett hovedkapittel, med tre underkapitler (jf. Johannessen m.fl., 2018, s. 295). Kapitlene inneholder fortellinger beskrevet fra observasjoner, samtaler og barneintervju utført med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, og ses drøftet og analysert i kapittel 4. Drøfting og analyse av empiriske funn.

3.6 Forskningsetiske hensyn

All forskning har etiske implikasjoner (Everett & Furseth, 2019, s. 136) og dette innebærer krav til at forskeren trekker metodiske så vel som etiske vurderinger (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17; NESH, 2016, s. 20-21).

Den praktiske klokskap, *phronesis*, har vært retningsgivende for meg knyttet til masteroppgavens mange prosesser. Jeg har forsøkt å oppnå det gode i mine valg og handlinger, og således vist til en dyktighet som kan knyttes til dømmekraftens (fornuftens) side (Fossheim, 2015, s. 14-15; Steinsholt, 2014, s. 348, 352).

Jeg satt meg inn i høgskolens retningslinjer for forskningsetikk (Dronning Mauds minne Høgskole, 2017) og Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer for forskning. Sistnevnte skal ivareta regulering, veiledning og råd gjennom hele forskningsprosessen, og har vært styrende for alt arbeid jeg har gjort tilknyttet denne studien. Spesielt har jeg vært opptatt av det etiske ansvaret som er tilknyttet de tre hovedprinsippene: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (NESH, 2016). Som forsker kreves det at jeg viser respekt for menneskeverdet - respekt for autonomi, frihet, integritet og medbestemmelse hos forskningsdeltakerne, og i min studie har dette omhandlet foreldre og barn som forskningsdeltakere.

NESH henviser til etiske forholdsregler når studier omhandler personopplysninger. Disse forholdsreglene ivaretas av personopplysningsloven (2018) og loven forutsetter meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD (NESH, 2016, 5-6). Informasjon og samtykkeskjema (vedlegg nr. 1) som ble sendt foreldre/foresatte er utarbeidet etter mal fra NSD (2018), og samme skjema har utgjort grunnlag for forskningstillatelse fra NSD. Tydelig og korrekt informasjon om studien i informasjon og samtykkeskjema har vært nødvendig for å ivareta foreldres/foresattes forståelse for hva de samtykker til, på vegne av egne barn – og spesielt tilknyttet bruk av lydopptak i barneintervjuene (jf. NESH, del B Hensyn til personer, 2016, s. 12-23).

3.6.1 Etiske vurderinger i forskning med barn

Det vil alltid være etiske utfordringer knyttet til studier som søker forståelse for barns perspektiver (Clark, 2017, s. 138; Mukherji & Albon, 2015, s. 73).

Mitt forskningsopplegg inkluderer barn som forskningsdeltakere, og dette var et bevisst og reflektert valg fra min side. Ikke bare på grunnlag av at barn ses som viktige deltakere i

forskning, men spesifikt for denne studien hevder jeg at barna er ekspertisen på hvordan det er å være barn i dagens barnehage.

Del Busso (2018) hevder at «forskeren må hankses med etiske utfordringer knyttet til menneskemøter og egen opplevelse gjennom hele forskningsprosessen og kontinuerlig bli en etisk forsker» (s. 119). Ved å fokusere på skjønn av etisk art har jeg vist empati, innlevelse, en viss opparbeidet kunnskap, erfaring og kjennskap til forskningsfeltet, noe som er viktig innenfor en kvalitativ forskning hvor forskeren kommer nært forskningsdeltakerne (Fossheim & Ingierd, 2015, s. 9-10). Ved å ta i bruk en implisitt etisk sans, uavhengig av formelle juridiske krav, kalt *etisk betraktning* (Tjora, 2017, s. 46-47), har jeg kontinuerlig jobbet for å ivareta etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen.

3.6.2 Etiske vurderinger ved transkripsjon, analyse og presentasjon av funn

Jeg startet anonymisering av barna og personal ved å ta i bruk fiktive navn allerede i feltnotatene, slik kunne ingen identifiseres på noen som helst måte. Videre har jeg ivaretatt respekt for datamaterialet ved å låse inn data som har vært under arbeid. Transkripsjon av barneintervju ble utført samme dag som utført intervju og lydopptak ble slettet umiddelbart etter transkripsjon.

Jeg var i arbeid med transkripsjon påpasselig med hvordan jeg skrev, omtalte og framstilte barna. Det har ikke vært av interesse å fremheve barnas egenskaper og således beskrives ikke barna utover kontekstuelle uttrykk, mimikk og kroppsspråk.

Det ligger utfordringer i ivaretagelse av etisk ansvarlighet når det gjelder fortolkning og presentasjon av data, og da særlig når forskningen er rettet mot barn. Valg i datamaterialet søker å belyse hva som bør fortelles, hva som sees viktig og hva som kan forkastes. Mønstre og trekk i datamaterialet som ses framtrede er produsert gjennom min tekst, og vil dermed ikke fremstå helt nøyaktig da mine tolkninger og utvalg underbygger presentasjonen (Nilssen, 2012, s. 46, 159). Tolkningen fremstår som mitt perspektiv, som ses relevant i den faglige sammenhengen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184-185; Nilssen, 2012, s. 48; Thagaard, 2018, s. 197-198).

3.7 Betraktninger og overveielser om studiens kvalitet

Begrepene validitet og reliabilitet er i utgangspunktet begreper som brukes innenfor kvantitativ forskning, men de vil også få et innhold i kvalitative studier (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 16). I valg av metoder ligger muligheten i å gi valide (gyldige) svar på problemstillingen og dette er et primært kvalitetskrav til forskning (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 16; Befring, 2015, s. 12). Begrepene pålitelighet og troverdighet knyttes til forskerens evne til refleksivitet og transparens (gjennomsiktighet) i alle ledd av forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223; Thagaard, 2018, s. 19).

Ved mangelfull forskningsmetodisk kompetanse kan utilsiktede feil oppstå (Befring, 2015, s. 30). I forsøk på å unngå dette har jeg søkt å utvikle en teoretisk forståelse tilknyttet alle ledd i forskningsprosessen. Jeg har jobbet gjennomgående med egen forforståelse i hele prosessen gjennom forsøk på å la det som viser seg, vise seg – uten å trekke spesifikke konklusjoner. På den måten har jeg forsøkt å unngå (tilsiktete og utilsiktede) feil som kan skade validiteten og reliabiliteten for studien (Befring, 2015, s. 30).

Jeg tar høyde for at kvalitativ tilnærming vil utfordre kunnskapens gyldighet. Likevel sikrer studien en grad av validitet da forskningen måler det den er ment til å måle, da jeg har utviklet relevante og betydningsfulle data via deltakende observasjon og barnesamtaler (Everett & Furseth, 2019, s. 135; Fangen, 2010, s. 237; Nygaard, 2017, s. 32; Tjora, 2018, s. 80-81).

Jeg har vektlagt «tykke beskrivelser» som belyser hensikt og mening i handlinger og som således kan gi mulighet for en kontekstuell overførbarhet (Nilssen, 2012, s. 162; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 241).

Å skulle reprodusere denne studien vil mulig la seg gjøre når det gjelder å følge studiens rammeverk, benytte samme datamateriale og metodisk tilnærming. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom oppgavens transparens (Everett & Furseth, 2019, s. 135; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Nygaard, 2017, s. 32; Thagaard, 2018, s. 19, 187-188). Imidlertid vil studiens kvalitative forskningsdesign bære preg av en nærhet til forskningsdeltakerne som aldri vil kunne reproduseres (Brottveit, 2018, s. 67). I tillegg sitter jeg på min oversikt over nyanser da det er jeg som har vært i feltet sammen med barna i studien. Sosiale relasjoner, mellommenneskelige forhold, samspill, kontakt og relasjoner, tid, sted og rom vil ikke kunne gjenskapes på samme måte, ved gjennomføring av en lignende studie.

Jeg har ikke siktet mot representativitet, snarere har jeg ønsket å skape relevans for forskningsdeltakerne som studien omhandler. Min studie alene vil ikke kunne si noe allment

om fenomenet normalitet da den viser subjektive perspektiver. Imidlertid vil mine empiriske funn kunne belyse normalitetsgrenser som fremstår gjenkjennelige. I så måte kan denne studien ha relevans og tenkt overføringsverdi til andre sammenhenger i barnehagekonteksten (Brottveit, 2018, s. 68; Kvale & Brinkmann, 2015, s 199; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223, 238; Thagaard, 2018, s. 19).

4. DRØFTING OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN

I dette kapittelet tolker jeg mening fra empirien i lys av teori – sett som et analytisk og fortolkende rammeverk som vil gi forståelse og innsikt i barnas livsverden (Nilssen, 2012, s. 65). Problemstillingen: Hvordan synliggjør barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv? vil stå som omdreiningspunkt når funn fra det empiriske materialet drøftes mot oppgavens teoretiske rammeverk.

Ut fra observasjoner, valg og tolkning av datamaterialet har jeg utarbeidet kodegruppene *motmakt: ignorering, protest og forhandling*, som kan knyttes til problemstillingens komponenter og som belyses ved hjelp av eksempler fra studiens empiri. Eksempelene ses på ingen måte som enestående, men for denne oppgaven kan de illustrere trekk ved studiedeltakernes perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagen.

Det eksisterer en gjensidig avhengighet i datamaterialet da gruppene ses overlappende og står i tett sammenheng med hverandre. Gruppering av koder utgjør overskrifter på drøftingskapittelet.

Grenser for hva som er akseptabelt, ønskelig og forventet kan gjennom empirien ses som situasjonelt og kontekstuel skapt, og i så måte får samspill mellom aktørene en sentral rolle. I interaksjon med sine omgivelser bidrar barna til synliggjøring av normalitetsgrenser, og videre reetableres grensene ved at barna ignorerer, protesterer og forhandler dem i sin hverdag. Problemstillingen for studien etterspør hvordan barnas perspektiver synliggjøres i *møte med normalitetsgrenser*, dermed faller det seg naturlig å innlede kapittelet med forståelse fra empirien om hvordan normalitetsgrensene skapes og (re)etableres av flere aktører, i interaksjon med hverandre. Normalitetsgrenser ses ikke som en kodegruppe for studien, men anerkjennes som en faktor som påvirker barnas utøvelse av egne perspektiver i møte med barnehagens konstruerte normalitetsforventninger.

4.1 Normalitetsgrenser og interaksjoner

Et gjentagende mønster i mitt materiale er hvordan grenser for normalitet skapes, ikke uavkortet mellom enkeltindivider i barnehagekonteksten, men i et komplekst aktørskap som også omhandler relasjon til strukturelle muligheter og begrensninger (jf. Markström, 2005). Interaksjon i barnehagehverdagen innebærer hvordan personalets individualitet sammen med institusjonelle rammer og praksis, påvirker og skaper forventninger for barnehagens

hverdagsliv. Barnehagehverdagen består av møter mellom aktørene og interaksjonen omhandler i sin helhet dynamiske aspekter hvor barn og personal i intersubjektivitet forhandler, konstruerer, etablerer og reetablerer det som er ønskelig, akseptabelt og forventet innenfor barnehagekonteksten (jf. Brottveit, 2018, s. 43; Burr, s. 4; Johannessen m.fl., 2018, s. 66-67).

Forestående eksempel fra min empiri viser hvordan bevisste og ubevisste normalitetsgrenser skapes gjennom interaksjon, her sett i en samlingsstund med sang i barnehagen en onsdag formiddag:

Alle barna sitter på en rekke langs veggen inne på avdelingen. Janne, som er personal og leder for sangstunden, sitter på en stol vendt mot barna. Hun har satt i gang «god morgen – sangen» og de fleste barna synger med mens de lager bevegelser med hendene, i takt med Janne. Underveis i sangen begynner Henrik å snurre rundt på rompa på plassen hvor han sitter. Han beveger seg sakte rundt mens han ser mot Janne. Han synger sangen, men gjør ikke de bevegelsene som hører til. Janne legger kjapt merke til at Henrik snurrer, og hun rister forsiktig på hodet for å antyde at Henrik må sitte stille. Da sangen er ferdig henvender Janne seg til Henrik, som fortsatt snurrer stille rundt, og hun sier: «Du må sitte stille på plassen din når det er samlingsstund».

I denne aktiviteten kan det synes å foreligge forventninger til hvordan barn bør forholde seg til sine omgivelser – hvordan de bør være og hvordan de bør handle. Aktiviteten bærer preg av en fast organisering med definerte regler og rutiner for handling, noe som anses å være «vanlig» for denne type aktivitet i barnehagen.

Sett mot aktørperspektivet i denne aktiviteten består prosessen av at de fleste aktørene deltar intersubjektivt. Henrik, på sin side, kan synes å hverken dele fokus, intensjon eller mening, og dermed posisjoneres han som en som utfordrer normalitetsgrensene i samlingsstunden. I Janne sitt forsøk på å korrigere atferden som ikke «passer inn» henvises det til at Henrik sin væremåte ikke er akseptert, eller ønskelig (jf. Franck, 2014; Grue, 2016; Turmel, 2008). Grensen for hva som anses å være normalt etableres og synliggjøres når Henrik bryter grensen, og Henrik posisjoneres i så måte som avvikende fra normaliteten (jf. Lauvdal & Winger, 1989).

De øvrige barnas atferd kan sies å være tatt for gitt. Den omtales ikke da den fremstår som forventet (Hillestad, 1999). Henrik sin væremåte trår da frem som avvikende da han utfører en handling som utfordrer den felles etablerte forestillingen om hvordan man skal oppføre seg i

sangsamlingsstunden. Således skiller Henrik sin oppførsel seg fra de andre barnas oppførsel. Den avvikende atferden kommer til syne, i første omgang, ved at Janne gir tegn til Henrik når hun rister på hodet og senere ved at hun sier at han må sitte stille (Hillestad, 1999; Lauvdal & Winger, 1989).

I denne situasjonen synliggjøres grensen for normaliteten ved at Janne påpeker hva som er forventet og ønskelig. Imidlertid må aktiviteten også ses i sammenheng med barnehagens institusjonelle rammer og pedagogiske praksis. Dette er en organisert aktivitet og barna forventes å tilpasse seg gjeldende verdier og form for aktiviteten. De skal sitte på en bestemt plass - i et bestemt tidsrom, de skal rekke opp hånda for å få ordet, og de skal være lydhøre. Aktiviteten kan minne om en undervisningssituasjon hvor regulert kropp verdsettes og gjeldende regler for fellesskapet kan dermed ses som en definert sosial form for samlingsstunden (jf. Gulløv, 2019).

Franck (2014) hevder at barnehagepersonell ser på barns atferd som «for mye», eller «for lite» sett i forhold til hva aktiviteten tilrettelegger for (s. 95-96). I denne samlingsstunden er det gitt at barna skal sitte i ro på plassen sin, samtidig som de skal utføre «riktige» bevegelser til «riktig» tid, og det forventes at barna følger de rådende normene. Det synes ikke å være av Henrik sin interesse å inngå i fellesskapets rammer for hvordan sang og bevegelser skal utføres, han deltar på sin egen måte. Rammene for samlingen er satt og det gis ingen mulighet til å påvirke organisering, eller utforming hva angår samlingens innhold. I forsøk på å belyse Henrik sitt perspektiv ses hans adferd som utfordring og opposisjon mot de satte normalitetsgrensene for denne situasjonen.

Foucault (2004) betegner de stadige kampene om kontroll og regulering som mikromakt, og her finnes disiplinering av det avvikende sted (Alvesson & Sköldberg, 2017; Markström, 2005). Mikromakt ses belyst i denne samlingsstunden ved at det forventes at barna skal sitte på plassen sin på gulvet, og det er for øvrig en ramme for samlingsstunden som jeg observerte gjentatte ganger. Det var ikke gitt rom for at barna kunne forhandle, likevel gjorde Henrik gjentatte forsøk på å forhandle og utfordre rammene i løpet av den samme sangstunden. For meg ser det ut som om han forsøker å skape sin egen normalitetsgrense:

Henrik fortsetter å snurre sakte rundt. De andre barna følger med på sangen og sitter hver for seg på plassen sin. Da sangen er over begynner Janne å telle barna, og de snakker om hvem som ikke er i barnehagen i dag. Henrik er nå på vei bort fra barnegruppa da han sakte drar seg langs gulvet, og plasserer seg noen få meter unna

resten av gruppa. Janne oppdager han og spør om han kan komme tilbake for å sitte sammen med de andre. Henrik svarer ja, men blir sittende der hvor han er.

Samlingsstunden fortsetter med samtale mellom Janne og barna. Hun stiller noen spørsmål som barna skal rekke opp hånda og svare på. Henrik rekker gjentatte ganger opp hånda, men han blir ikke gitt tillatelse til å svare. Han sier: «Jeg vet en ting, jeg vet en ting!» og da sier Janne at han må vente på tur. Praten fortsetter blant de andre, hvor barna etter tur får si noe. Henrik legger seg etter hvert ned på ryggen og holder handa oppe ved å støtte den til veggen. Janne ser ikke i retning av Henrik, som fortsatt befinner seg noen meter fra de andre. Hun fokuserer i stedet på de barna som sitter foran seg. En etter en svarer de på spørsmål. Imens veksler Henrik mellom å rekke opp hånda og ta den ned igjen. Han sukker høylytt, og nærmest smatter, men sier ingenting. Han stirrer på Janne og viser seg ivrig etter å svare da han rykker og vifter med hånda i lufta. Janne sier til slutt at barna kan ta ned hendene sine, for nå er de straks ferdige med samlingen. Samlingsstunden ender uten at Henrik fikk sagt noe.

Henrik opponerer fortsatt mot den ønskelige væremåten. Da Janne spør om han kan komme og sitte sammen de andre barna, svarer han ja, men han følger ikke opp beskjeden. Han flytter ikke på seg, og han blir sittende utenfor de fysiske akseptable rammene. Det kan sies at Henrik ikke tar hensyn til fellesskapets rammer ved at han flytter seg lengre og lengre bort, men samtidig gjør han forsøk på å delta individuelt i det kollektive ved å rekke opp handa for å svare på spørsmålene som Janne stiller. Da Janne ikke gir Henrik tillatelse til å svare innskrenkes muligheten han har til å delta i fellesskapet, dette som resultat av at han ikke sitter på «riktig» plass i sangstunden (jf. Johansson, 2013). Henrik plasserer seg selv med fysisk avstand fra de andre, men sangsamlingens sosiale form ekskluderer han fra fellesskapets intersubjektivitet. Regelen som gjelder for fysisk tilstedeværelse (baken plassert på riktig gulvplass) synes dermed å stå sterkere enn ønske om at Henrik skal bidra individuelt i det kollektive, med verbale uttrykk og utsagn (jf. Markström, 2005).

I mitt datamateriale viser alle forskningsdeltakerne i stor grad sin kompetanse og individuelle særegenheter i interaksjon med sine omgivelser, noe som utspiller seg i prosesser hvor barna synliggjør sine perspektiver gjennom handlinger og utsagn. Jeg velger å ikke gå videre inn på Henriks mulige perspektiver i ovennevnte eksempel da barns perspektiver belyses senere i dette kapittelet. Hensikten med eksempelet er imidlertid å vise til hvordan sosiale prosesser i barnehagen kan skape forventninger til hva som er akseptabelt og ikke, og således hvordan interaksjoner skaper grenser for normalitet i barnehagens hverdagsliv (jf. Nyeng, 2012).

Barnehagen som institusjon omfavner og utgjør en sosial arena hvor interaksjoner mellom aktørene i konteksten utspiller seg, og hvor aktørene stadig står i relasjon til sine omgivelser (Markström, 2005). Jeg anerkjenner at flere faktorer er betydningsfulle sett mot normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv. Imidlertid står det utenfor denne oppgavens intensjon og rammer å belyse gjennomgående hvordan strukturelle faktorer som eksempelvis barnehagens dagsrytme og rutiner, bemanning, personaltetthet, gruppestørrelse og materiell ses betydningsfulle for normalitetsgrensene i barnehagen. Jeg velger, i kommende kapitler, å utforske hvordan barn med rett til spesialpedagogisk hjelp handler og agerer i gitte kontekster - med fokus rettet mot deres «agency» (Kabeer, 2005; Markström, 2005; Markström & Halldèn, 2008). Hovedfokuset mitt retter seg mot hvordan fire barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, i sin livsverden synliggjør sine perspektiver gjennom intensjon, motivasjon og mening for handling – innrammet av barnehagens institusjonelle strukturer og orden, dog med fokus på empiriske og kontekstuelle faktorer. I så måte støtter jeg meg til Aaron Cicourel (1987) som benytter seg av et bredt kontekstuel begrep, og hevder at menneskers handling og språk i her – og – nå situasjoner må vektlegges så vel som den institusjonelle konteksten (Cicourel, 1987, s. 309).

Barns perspektiver på egen livsverden uttrykkes via deres unike og mangfoldige uttrykk - og kommunikasjonsmåter (James & Prout, 1997), og kun barns egen representasjon av oppfatninger, handlinger, ytringer og opplevelser kan hevdes å være barns perspektiver. Ethvert forsøk på å innta et barneorientert syn vil innebære en tolkning og et forsøk på å danne seg en forståelse av barnets perspektiv (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 1-5; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2013, s. 462-463).

I forsøk på å fremheve barn som viktige aktører i egne liv presenteres i kommende kapittel funn fra det empiriske materialet, som gjennom min tolkning ses som barns uttrykk for perspektiver i møte med barnehagehverdagens grenser for normalitet.

4.2 Barns utøvelse av motmakt

«A central characteristic of adult is that they have power over children» (Mayall, 2000, s. 121).

Ovennevnte sitat står innledningsvis godt med tanke på at *motmakt* trådte fram som et naturlig empirisk begrep tidlig i analyseprosessen. Motmakt forstås av Foucault som dynamikker som utspiller seg i forøk på å yte motstand eller motvilje når man ikke vil la seg styre. Makt og

motmakt kan sies å konstituere hverandre gjensidig da de fremkommer i relasjoner mellom mennesker. Barnas mulighet til å utøve motmakt ses positivt i form av mulighet for produktivitet – motmakt kan fremme diskusjoner, samtaler og nye perspektiver (Hammer, 2017; Vågan & Grimen, 2008).

Etter mange gjennomlesninger ble det framtrædende at utøvelse av *motmakt* blant barna i studien må ses overordnet, og samtidig mer nyansert og detaljert enn hva jeg først hadde tenkt. Kategoriene/kodegruppene står fram som tre-delte og jeg velger å betegne *motmakt* som hovedkategori, med underkategoriene *ignorering*, *protest* og *forhandling*.

Ignorering, protest og forhandling ses som subjektive teknikker, og i så måte vil jeg hevde at barna i studien viser sine individuelle perspektiver ved å utøve motmakt i møte med pedagogisk praksis, institusjonelle regler og strukturelle rammer (Foucault, 2004; Åmot & Ytterhus, 2014). Normalitetsgrenser skapes, som nevnt, i interaksjoner med omgivelsene - som på ulikt vis definerer verdier og ideer om det ønskelige, akseptable og forventede. Grensene kan være flytende og «den normale» kan ses som «den sunne», «den gjennomsnittlige» og «den som viser akseptabel oppførsel og atferd» (Grue, 2016; Turmel, 2008). For denne studien henvises det i stor grad til ønske om akseptabel oppførsel og atferd sett mot barnehagens institusjonelle regler, pedagogiske praksis og sosiale orden.

I det følgende vil jeg belyse betydningen av kodegruppene *ignorering*, *protest* og *forhandling*, noe som byr på utfordringer da det er små forskjeller som skiller dem. I tillegg ses de i empirien som overlappende og utfyllende i flere av observasjonsbeskrivelsene. Barn som kroppslige subjekter uttrykker seg fysisk og emosjonelt, noe som også vil være viktige elementer i fortolkningspunktene og dermed må ses i tilknytning til hvordan barn utøver motmakt. Barns perspektiver ses hverken som bevisste eller ubevisste, men som handlinger som utøves av sosiale aktører her – og – nå, og som et bidrag til konstruksjon av egen hverdag og egen virkelighet (Uprichard, 2008).

Oppgavens mål er å belyse hvordan barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging synliggjør sine perspektiver ved å utøve motmakt - ignorere, protestere og forhandle normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv. Normalitetsgrenser ses skapt gjennom barnehagens mangfoldige interaksjoner og normaliserende prosesser. Personalet ses preget av institusjonelle faktorer og pedagogisk praksis i tillegg til egen individualitet. For meg er det av interesse å studere hvordan motmakt kommer til uttrykk blant barna, og

hvordan barnas perspektiver kan skape muligheter og begrensninger gjennom handlinger og språk (Markström, 2005).

4.2.1 Ignorering

Ignorering utøves gjennomgående av forskningsdeltakerne i mitt empiriske materiale. I forståelsen av begrepet ilegger jeg hvordan barna overser personalets ytringer og handlinger, og hvordan de dermed ikke innordner seg barnehagens hverdagsliv.

Et eksempel fra empirien som viser hvordan ignorering synliggjøres som motmakt er følgende observasjon da Aleksander ignorerer normalitetsgrenser i lesestunden:

Alle barna sitter i en ring på gulvet. Sonja (personal) har fortalt at alle skal sitte i en ring og hun har nå begynt å lese høyt fra en bok. Aleksander legger seg ned på magen og åler seg inn til midten av ringen. Sonja legger merke til Aleksander og spør om han kan sette seg opp. Aleksander skyver seg tilbake i ringen, men setter seg ikke opp, han legger seg på magen med hodet inn mot ringen. Sonja henvender seg på nytt til Aleksander og sier at han må sette seg opp på rompa. I cirka 15 sekunder blir Aleksander sittende før han sakte sklir ned på magen igjen. Sonja sier så: «Aleksander, på rompa!» før hun leser videre. Aleksander blir liggende og Sonja gjentar at han skal sette seg opp. Så sier hun at hun ikke kommer til å lese videre før Aleksander setter seg ordentlig. Flere av barna har nå lagt seg ned på gulvet og de ligger spredt rundt omkring. Sonja gir så en kollektiv beskjed om at alle må sette seg opp på rompa, nå! De fleste barna spretter opp, men Aleksander ligger fortsatt.

Institusjonell orden og rammer preger forventningene som uttrykkes til barnas normalitet. Dette synliggjøres blant annet da barna blir fortalt hva som er akseptabel atferd i lesestunden. Forventningene som stilles impliserer at barna skal «være» og forholde seg til aktiviteten på en spesifikk måte. Individuelt skal de holde kroppen sin under kontroll, da de skal sitte på rompa og holde seg innenfor ringen. For fellesskapet forventes det at de skal delta kollektivt, sitte på en akseptabel måte og vise hensyn til andre barn (Strømme, 2019).

Sett fra Aleksander sitt perspektiv, kan det hevdes at han synliggjør ignorering på en tydelig måte da han overser Sonja - som i første omgang spør om han kan sette seg opp på rompa. Sonjas ytring tas ikke til vurdering ved første henvendelse. Neste gang Sonja reagerer på Aleksanders væremåte stiller hun ikke spørsmål, hun krever at han setter seg opp, noe

Aleksander følger, men det varer ikke lenge før han er ned på gulvet igjen. Slik jeg ser det, er det ønskelig for denne aktiviteten at alle barna håndterer kroppen sin på en måte som anses å være «riktig» for lesestunden. Dette kan ses i sammenheng med Elias sitt begrep *civilising* (Albon & Hellman, 2019; Gilliam & Gulløv, 2017; Gulløv, 2019). På generell basis kan begrepet definere det som anses å være en sosialt akseptert atferd sett i kontrast til det som ikke er sosialt akseptert, og hvordan det i så måte er ønskelig å kontrollere og regulere upassende væremåter. Det er ønskelig at Aleksander etterlever regler og normer som er satt i henhold til den organiserte aktiviteten. Imidlertid tar Aleksander, innenfor denne sosiale prosessen, «for mye» plass når han ikke viser passende eller akseptert atferd, og således vil atferden hans ses som en ikke – akseptert versjon, og mindre legitim enn andre barns atferd (jf. Franck, 2017; Gilliam & Gulløv, 2017).

Ved å ignorere Sonja sin irettesettelse viser Aleksander sitt perspektiv mot forventningene som stilles. For meg, viser han seg som en sosial aktør som utøver motmakt mot irettesettelse av egne handlinger og han innordner seg dermed ikke fellesskapets rammer:

Flere barn legger seg nå ned og Gro (personal) hever stemmen: «Vet dere hva, nå må alle sitte på rompa! Vi kan ikke ha det sånn!» Alle utenom Aleksander setter seg opp. Han åler seg bort til en sofa som står i nærheten, han går opp fra baksiden av sofaen og legger seg oppå sofaryggen. Sonja ser opp fra boka og gir Aleksander beskjed om å gå ned før hun leser videre fra boka.

I aktiviteten utsettes Aleksander for det som Albon & Helman (2019) betegner som «over - sivilisering». Reglene for hva som er akseptabelt i situasjonen er definert av personalet og det stilles forventninger til at barna skal vise en regulert kropp som kan sitte på plassen sin. Aleksander viser motstand til forventningene om en rasjonell kropp som evner å beherske seg og han fortsetter å ignorere forventningene som stilles (jf. Strømme, 2019). Ignoreringen kan her ses som motmakt utøvd gjennom tydelige fysiske uttrykk:

Aleksander reiser seg nå opp i sofaen, og han begynner å hoppe. Sonja ser opp mens hun holder hånda foran seg og sier: «Nå er det STOPP, nå får du ingen flere beskjeder! Hvis du ikke hører nå så må du gå ut!» Aleksander mumler noe før han legger seg ned på magen i sofaen. Han ruller over til ryggen og setter seg opp på rompa. Han sitter nå på knærne mens han gynger/hopper opp og ned. Sonja leser i boka. Videre setter Aleksander seg i hjørnet av sofaen før han får tommel opp fra Gro; «Bra, Aleksander,

du er så flink til å sitte i ro», sier hun. Aleksander ser bort mens Gro gjentar: «Så bra at du greier å sitte i ro!»

Becker (1963) påpeker at avvik konstrueres når det skjer brudd på det akseptable, men at avviket ikke nødvendigvis defineres av utført handling, snarere fordi noen *merkes* som avvikende (s. 9). Dette ser jeg i sammenheng med hvordan personalet i denne situasjonen gjentatte ganger påpeker Aleksander sin atferd. Aleksander blir merket da det er han som bryter med det akseptable, og det er her avviket oppstår. Da personalet fremstår som oppgitt og gir uttrykk for irritasjon kan det hevdes at atmosfæren bærer preg av å være begrensende og kontrollerende (Johansson, 2013). Dette kan tolkes dithen da Aleksander får beskjed om at han må gå ut hvis han ikke viser til forventet og akseptabel væremåte. Ifølge Johansson (2013) preges mange av barnehagens hverdagsaktiviteter av negativt tilsnakk og mas da personalet viser seg oppgitt over barn som ikke viser forventet atferd. Barn som ikke lever opp til normalitetsforventningene i barnehagens hverdagsliv blir ofte deltakere i maktkamp. Frustrasjonen hos personalet oppstår som resultat av at de opplever å miste kontroll og ofte blir barnets muligheter innskrenket som en konsekvens av avvikende atferd. (Johansson, 2013, s. 46-48). Dette kan ses da Gro hever stemmen og forteller hele barnegruppen at «vi ikke kan ha det sånn» og ved at Sonja venter med å lese til Aleksander sitter «ordentlig».

Strømme (2019, s. 243) hevder at barn som viser motstand ved hjelp av kropp gjør dette blant annet via kroppslige uttrykk og trass, og at uttrykkene kan ses som forsøk på å utfordre personalet og hevde sin egen vilje. I så måte opponerer Aleksander mot personalets autoritet og perspektiver når han ignorerer deres ytringer. Hans synliggjøring av egne perspektiver forstås derav som forsøk på å verne om egen autonomi og integritet.

I etterkant av denne aktiviteten fikk jeg anledning til å prate med Aleksander, og jeg var nysgjerrig på hva han selv tenkte om lesestunden:

Therese: Hva var det som skjedde i lesestunda?

Aleksander: Det var ikke, ikke, fordi jeg ikke ville følge med.

Therese: Hadde du ikke lyst til det?

Aleksander: NEI

Therese: Hva hadde *du* lyst til da?

Aleksander: Fordi jeg hadde lyst til å gjøre noe som er spesielt

Therese: Okei?

Aleksander: Det var fordi jeg tenkte på en ting

Therese: Javel? (det blir stille)

Therese: Når Sonja gjorde sånn (holder opp håndflata) i lesestunda, så sa hun..

Aleksander: STOPP!

Therese: Ja, stopp sa hun. Hva betydde det?

Aleksander: Det var fordi, fordi, hun sa det nitten ganger

Therese: Sa hun det nitten ganger?

Aleksander: Nei, hun sa det to ganger. Og så Gro, sa det også tre

Aleksander forstår umiddelbart hva jeg implisitt spør han om, og han sier at han «ikke ville følge med» og at han «tenkte på en ting». Med det forstår jeg at han ikke ønsket å inngå som en del av fellesskapet, i den kollektive aktiviteten – på akkurat dette tidspunktet, og at han derfor ignorerte personalet.

Markström (2005, s. 209-210) hevder at det ideelle barnet evner å inngå individuelt i det kollektive, og Franck og Nilsen (2014) belyser også hvordan krav til barn i barnehage innebærer at de skal kunne inngå i, og fungere i fellesskapet. I så måte vil Aleksander kunne fremstå som en gutt som hevdes må kontrolleres og reguleres for å oppnå barnehagens normative aspekter av normalitet (jf. Franck, 2014). Mulig er perspektivet hos personalet knyttet til at barn på fem år innen kort tid skal være klar for skolestart, og således må øve på å sitte i ro på plassen sin (jf. Strømme, 2019). Voksenperspektivet viser seg fjernt fra barneperspektivet i så måte, da barnet ikke anerkjennes i nåtid - som kompetent aktør med evne til refleksjon og ivaretagelse av egen autonomi (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). Dette er en måte å se barnet som «becoming» fremfor «being», da fokuset vektlegger hva som er viktig for fremtiden snarere enn hva som anses viktig for nåtiden (jf. Uprichard, 2008). Forestillingen om barnet, som Aleksander i denne situasjonen synliggjør sine perspektiver overfor, omhandler i stor grad et voksenperspektiv som synliggjør sin makt og ikke lytter til, eller anerkjenner barnets unike perspektiver (jf. James & Prout, 1997; Mayall, 2000).

Aleksander viser seg kompetent og reflektert da han sier at personalet gjentatte ganger ba han om å stoppe. Først sier han «nitten ganger» og med det forstår jeg at han har opplevelse av at

irettesettelsene gjentok seg flere ganger. Hvor mange ganger personalet tok i tale navnet hans, eller korrigerende atferden hans er ikke av betydning. Imidlertid er det interessant at han har oppfattet personalets ytringer som direkte rettes mot hans væremåte.

Det kan være mange bakenforliggende årsaker til at Aleksander ikke møter normalitetsforventningene i denne aktiviteten. Det kan blant annet tenkes at Aleksander utfordres når lesestunden er organisert som en stillesittende aktivitet. På den måten kan hans synliggjøring av eget perspektiv fremtre med mål om å beskytte seg selv og sin egen integritet. Slik jeg ser det, blir Aleksander sin væremåte gjentatte ganger oppmerksomhet for lesestunden, og dermed påpekt som avvikende. Hans uttrykk for egne perspektiver kan dermed ses som opposisjon mot forventninger om at han skal opptre rasjonelt, med kontroll over kroppen sin (Strømme, 2019). Aleksander viser refleksjon over at personalet til slutt sa «stopp» da han ikke korrigerende sin atferd etter gjentatte beskjeder. Med det forstår jeg at hans utøvelse av ignorering som motmakt, tidvis belyses av bevisste og eksplisitte perspektiver, og at de rettes mot normalitetsforventninger så vel som et personal som ikke møtte Aleksander sine perspektiver i denne situasjonen (jf. Johansson, 2013).

Mange eksempler fra empirien omhandler hvordan barna uttrykker sine perspektiver ved å ignorere barnehagens normalitetsgrenser. I følgende eksempel belyses hvordan Elias ignorerer Unni (personal) på vei opp trappa til avdelingen:

Elias går foran Unni opp trappa til avdelingen. Han lager mye lyd når han tramper hardt med føttene på hvert trinn. Unni henvender seg til Elias ved å si navnet hans mens de går opp. Først med forsiktig stemme: «Elias». I takt med guttens harde tramp høres Unni sin stemme sterkere og sterkere: «Elias!», «ELIAS!». Elias ignorerer Unni fullstendig og tramper seg upåvirket opp helt til han når toppen av trappa og går inn på avdelingen.

Gilliam & Gulløv (2017) hevder at barn i barnehagen ofte forventes å lære hva som er passende og akseptabelt av tvetydige krav fra personalet. I denne situasjonen kan det sies at det hentydes en forventning om at Elias skal justere atferden sin når han hører navnet sitt. Han blir på ingen måte fortalt hva som er en akseptabel måte å trå i trappa på da forventningen ikke gjøres eksplisitt, men det forventes at han selv skal finne ut av hva som er den «riktige» og akseptable måten å gå opp trappa på (Gilliam & Gulløv, 2017, s. 6-11). Elias utfordrer normalitetsgrensen ved å ikke lytte til Unni. Han godtar ikke at atferden hans ikke ses som akseptabel og dette uttrykker han ved å ignorere Unni hele veien opp til toppen av trappa. Det

kan godt tenkes at Elias forstår hva Unni implisitt sier når hun gjentar navnet hans med høyere og høyere stemme, men ved å fortsette handlingen viser han et perspektiv mot grensesettingen av hans atferd. Han demonstrerer motmakt ved bruk av egen kropp (jf. Strømme, 2019; Åmot & Ytterhus, 2014) og synliggjør sin motstand av normalitetsgrensen gjennom å ignorere. Slik jeg ser det, kan Elias sitt uttrykk og perspektiv forstås som agency i denne situasjonen (jf. Kabeer; Markström, 2005). Han ilegger handlingen mening og intensjon - han tar sitt eget valg og det er å trampe hardt i trappa mens han går opp til avdelingen: «Agency represents the process by which choices are made and put into effect» (Kabeer, 2005, s. 14-15).

Da jeg fikk mulighet til å snakke med Elias etter denne situasjonen var han ikke veldig snakkesalig, men han svarte: «Det er kjedelig at de voksne skal bestemme». I lys av det Elias sier tolker jeg at han utøvde motmakt som et forsøk på å skape sin egen grense i interaksjonen (jf. Strømme, 2019, s. 45). Ved å ignorere Unni kunne han fritt utføre handlingen og han mestrer således sin virkelighet ved å uttrykke sitt perspektiv. Når «de voksne bestemmer» rettes ikke fokus mot barns egne erfaringer, og Elias sine ikke-verbale uttrykk kommer til syne. Innenfor min analyse er det nettopp når Unni viser til forventet selvregulering og selvkontroll at Elias sitt uttrykk forsterkes. I takt med at Unni påpeker normalitetsforventninger tramper Elias hardere og hardere, og han ignorerer henne sterkere og sterkere. Han viser seg ikke som rasjonell, eller fornuftig sett ut fra normalitetsforventningene, og når det akseptable og ønskelige påpekes kommer Elias sine perspektiver sterkt til syne i form av tramp og ignorering (jf. Strømme, 2019).

I dette kapittelet har jeg belyst hvordan barn utøver ignorering når de motsetter seg gitte ordninger i barnehagens hverdagsliv. Ignorering ses som en form for motmakt rettet mot kontekstuelle og situasjonelle normalitetsforventninger, og barna ignorerer det som anses å være ønskelig, forventet og akseptabelt. På den måten tar barna avstand fra normalitetsgrensene ved å ikke lytte, ikke anerkjenne og ikke ta innover seg ytringer og handlinger som ses normerende for hva de «skal være» i barnehagen. Ignorering ses som et «dempet» uttrykk, sett mot hvordan barn eksempelvis tar i bruk «sterkere» maktmiddel i form av å protestere mot normalitetsgrensene. Protest belyses som barns utøvelse av motmakt i kommende kapittel.

4.2.2 Protest

Som innledningsvis nevnt kan kodegruppene ses overlappende og sammenfallende, noe ovennevnte situasjon er et godt eksempel på. Elias sin handling da han tramper opp trappa kan også ses som et perspektiv som representerer fysisk protest, likeledes som handlingen bærer preg av ignorering. Imidlertid ser jeg protest som et «sterkere» uttrykk da barnas emosjonelle og kroppslige uttrykk tydeliggjøres i enda større grad enn ved ignorering.

Protest ses i denne studien som et uttrykk for at barna viser uenighet mot barnehagens normalitetsgrenser. Protest omhandler verbale utsagn, men også emosjonelle og fysiske uttrykk. Noen barn viser protest ved å rope og gråte, eller høylytt si imot og påpeke sin uenighet, mens andre utøver det jeg har valgt å kalle «stille protest» - en handling som kan ses ved at barn trekker seg unna, eller gjemmer seg uten nødvendigvis å ta i bruk tale.

Aleksander er et av barna med rett til spesialpedagogisk hjelp som tydelig, via tale og handling, uttrykker sine perspektiver i barnehagens hverdagsliv. Denne formiddagen protesterer han da Barbro (personal) sier ifra om at leken må avsluttes på grunn av forestående lunsj:

Flere barn kaster papirfly i garderoben på avdelinga. Dette er en lek personalet har akseptert denne formiddagen, men den skal nå avsluttes da det snart er tid for lunsj. Barbro gir en kollektiv beskjed hvor hun sier at alle barna må parkere papirflyene sine på hylla. To av barna som leker i garderoben gjør som Barbro sier før de går inn på stellerrommet for å vaske hendene sine. Aleksander ønsker ikke å avslutte leken så han kaster videre på papirflyet sitt. Barbro sier vennlig til Aleksander: «Se om du kan få flyet på hylla di nå». «Neeeeiiii» svarer Aleksander og drar på ordet. Barbro fortsetter: «Aleksander, nå må du se om du kan få flyet ditt på hylla». Hun høres noe mer bestemt ut denne gangen. Kontant svar kommer fra Aleksander: «Nei». Videre foreslår Barbro at Aleksander kan stå på benken i garderoben for å rekke opp til hylla. Kanskje han til og med kan stå på en kasse oppå benken. «Nei» svarer Aleksander og ser strengt på Barbro. Nå blir Barbro tydelig da hun sier: «Jo! Nå skal vi det! Så kan du bli med ned i kjelleren og hente noe etterpå». Aleksander klatrer opp på benken, legger flyet sitt på hylla og tar følge med Barbro ned til kjelleren.

Barbro sitt forsøk på å stoppe aktiviteten som foregår i garderoben må ses i sammenheng med barnehagens praksis og tidsperspektiv som sådan. Det er ønskelig at aktiviteten skal avsluttes og at Aleksander skal endre sin væremåte. Fra å være i fri lek skal han nå forholde seg til det

som er ønskelig i overgangssituasjonen, og for neste definerte aktivitet. Dette omhandler å legge flyet på hylla og gjennomføre faste rutiner i forkant av matserveringen. Aleksander har ikke intensjon om å delta individuelt i det kollektive når han får beskjed om å avslutte (jf. Markström, 2005). Han vil gjerne fortsette leken selv om de andre barna for lenge siden har avsluttet og gått for å vaske hendene. Aleksander kan sies å ha tro på seg selv som en kompetent aktør som kan påvirke egen livsverden i barnehagen da han motsier Barbro og protesterer klart og tydelig mot hennes utsagn (jf. Nordahl & Sunnevåg, 2008). Han ilegger protesten mening i form av å motsi Barbro verbalt, samtidig som han tydelig uttrykker protest ved å vise emosjonelle og fysiske uttrykk. Han ser strengt på Barbro og kroppen er anspent. I tillegg viser han til tunge bevegelser med kroppen og et tydelig misfornøyd ansiktsuttrykk.

Det kan hevdes at Aleksander og Barbro står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og at maktrelasjonen dem imellom eksisterer i form av at de to inngår i en relasjon (jf. Foucault i Hammer, 2017; Markström, 2005). Maktforholdet er imidlertid asymmetrisk og Barbro utøver makt i form av å støtte seg til barnehagens institusjonelle regler, mens Aleksander hever sitt perspektiv av motmakt i form av å protestere (jf. Åmot & Ytterhus, 2014). Innenfor det Foucault (2004) betegner som mikromakt utøves det stadig kamper i forsøk på å endre maktforholdet, noe som også kan ses i den relasjonelle makten mellom Barbro og Aleksander (jf. Alvesson & Sköldberg, 2017; Markström, 2005). Gjennom hverdagsrutinen, som her representeres av en overgangssituasjon, gjør Aleksander protest til sitt perspektiv og subjektive teknikk, i forsøk på å skape endring i maktforholdet og for å bryte med institusjonell orden. Imidlertid blir han regulert og kontrollert i interaksjonen, og hverdagsrutinen og de institusjonelle rammene veier til sist tyngre enn Aleksander sitt perspektiv.

I følgende eksempel fra empirien, fremkommer Teodor sin utøvelse av protest som motmakt en torsdag morgen. Med tydelige fysiske uttrykk påpeker Teodor sin uenighet og synliggjør således sitt perspektiv mot normalitetsforventningene i denne situasjonen:

Truls (4 år) og Teodor går ut i garderoben og er på vei inn til toalettet da Siri (personal) kommer etter dem. Hun spør hvor de skal og guttene sier at de skal være på doen. Siri svarer at der inne skal man bare være når man tisser og bæsjer. Teodor sier at de bare skal være i gangen da. Siri svarer at det ikke passer at de er i gangen nå, når alle mammaene og pappaene skal komme og levere barna sine i barnehagen. Hun sier: «Det blir så fullt her da». Teodor og Truls har nå begynt å løpe rundt benken som står i

garderoben og Siri foreslår at de heller kan gå inn på avdelingen. Truls stopper, men Teodor hører ikke på det Siri sier, han fortsetter å løpe. Han løper rundt og rundt. Siri forteller gjentatte ganger at Teodor må stoppe og heller bli med inn på avdelingen, men Teodor vil ikke høre. Til slutt stopper Siri løpingen ved å sperre av løpebanen til Teodor og føre han inn på avdelingen.

Teodor utøver et «sterkt» maktmiddel i forsøk på å bryte med institusjonell orden (Åmot & Ytterhus, 2014). Han snur seg bort, unngår øyekontakt med Siri og han svarer ikke når hun snakker til han. Han uttrykker verbalt og kroppslig et sterkt ønske om å leke i garderoben og bruker kroppen sin som ressurs, for at hans perspektiver skal lyttes til. Jeg ser det fysiske uttrykket hans som en protest utøvd med ønske om forandring av praksis (Åmot & Ytterhus, 2014). Da Teodors atferd avviker fra det forventede fører det til slutt til sanksjon ved at han blir stoppet av Siri (jf. Grue, 2016). Strømme (2019) hevder at maktaspektet kommer til syne når personalet tyr til kroppslig posisjonering (s. 243). Siri kan tenkes å være den som kommer ut av maktkampen som rettighetshavende da hun posisjonerer seg slik at Teodor ikke kommer forbi henne. Hun står i posisjon til å stoppe han og geleide han inn på avdelingen.

De sosiale aktørene i denne situasjonen står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, og maktrelasjonen eksisterer i kraft av det relasjonelle forholdet dem imellom (Hammer, 2017; Markström, 2005). I relasjonen gis det spillerom for at Teodor kan utøve motmakt når Siri forteller at leken ikke kan foregå på toalettet. I første omgang utøver Teodor motmakt ved å ta i bruk egen tale, og han sier til Siri at de kan leke i gangen i stedet for på toalettet. Siri gir ikke aksept for dette og sier videre at guttene kan leke inne på avdelingen da garderoben heller ikke er et akseptabelt, eller «riktig» sted for lek på dette tidspunktet. Siri viser til hverdagsrutinen med ankomst i barnehagen og hvilke regler som gjelder for denne tiden av barnehagehverdagen. Ved å ignorere, snu hode og kropp bort fra Siri - og ikke lytte til det Siri sier, forstår jeg at Teodor utøver motmakt gjennom en subjektiv teknikk - i forsøk på å endre maktrelasjonen mellom seg selv som barn, og Siri som personal i barnehagen (jf. Foucault, 2004; Åmot & Ytterhus, 2014).

Videre begynner Teodor å springe, og da skapes det i interaksjonen, hinder for hans kroppslige atferd. Siri sier at det ikke er akseptabelt at han løper i garderoben og i så måte er det en ikke-akseptabel oppførsel Teodor viser når han ikke stopper (jf. Franck, 2014). Grensene for normalitet som etableres i denne situasjonen, kan ses i sammenheng med Strømme (2019) sitt funn angående barnehagepersonalets forventninger om barnets «rasjonelle kropp». Det er ønskelig at Teodor skal tilpasse seg dagsrytmen og det forventes at

han skal holde kroppen sin behersket ved å ikke springe. Imidlertid synliggjør Teodor motstand ved å protestere, og han opponerer både mot Siris autoritet og barnehagens regler og orden. Dermed kan han, med henvisning til Strømme (2019, s. 205) fremstå som «annerledes» da han viser «kropp med motstand».

Fortolkningsrammen i denne sekvensen knyttes til hva som er akseptabelt når det forventes at barna skal oppholde seg på en bestemt plass og oppføre seg på en spesifikk måte. Teodor gjør forsøk på å forhandle normalitetsgrensene i barnehagen ved å utøve protest som motmakt - et perspektiv han synliggjør i møte med konstruerte og normative forventninger (jf. Franck, 2017) i barnehagens hverdagsliv denne morgenen.

En annen form for protest som barna i studien viser, er hvordan de stille protesterer når de ikke ønsker å delta på ulike hverdagsaktiviteter. I følgende observasjon fra empirien forsøkes belyst hvordan Henrik uttrykker sitt perspektiv for ryddetid i barnehagen:

Det er ryddetid i barnehagen. Barn og personal går effektivt til verks og rydder utstyr og leker som har vært i bruk om formiddagen. Henrik overværer det hele fra avstand. Han har gjemt seg under en benk på avdelingen hvor han ligger og følger med på at ryddesekvensen utspiller seg. Han ligger en god stund, og på slutten av ryddetiden får Bjørn (personal) øye på han. Han går bort og sier: «Nå forsøker du å snike deg unna du. Gå og rydd du også, slik som de andre barna». Henrik svarer ikke. Han blir liggende en liten stund til før han plutselig skyter fart, springer ut i garderoben og setter seg på plassen sin.

Strømme (2019) hevder at når barn yter motstand mot barnehagens rådende rutiner og regler, kan dette ses som en form for maktperspektiv (s. 45). Henrik viser hvordan han i stillhet protesterer mot det som skal utføres i fellesskap i barnehagen, et perspektiv som kan ses som motmakt mot etablerte regler og rutiner. Ved å legge seg under benken kan han holde avstand til øvrige barn og personal, og han skaper seg et rom hvor han kan unngå å delta i samspillet med de andre. Henrik sin væremåte kan ses i sammenheng med det som Markström & Halldèn (2008) betegner som barns agency når de tar i bruk strategien stillhet/unngåelse som uttrykk når de ikke ønsker å delta i fellesskapet. Slik fremkommer Henrik sitt perspektiv i denne situasjonen, som en motmakt utøvd gjennom en stille protest. Han tar kroppen i bruk og uttrykker uenighet – og for en stund unngår han å bli kontrollert (Halldèn, 2008).

Bjørn kan hevdes å anta at Henrik med bevissthet har gjemt seg for å unngå å rydde da han sier at Henrik «sniker seg unna». Henrik uttrykker motmakt i form av at han hverken lytter til, eller handler i takt med det Bjørn sier, han ligger bare stille under benken. Henrik viser sitt perspektiv ved å trekke seg unna det kollektive, han vil ikke ta del i den kollektive oppfattelsen av hva som er riktig å gjøre på denne tiden i barnehagen, og han protesterer på oppfatningen av hvordan han bør vise seg i ryddetiden (jf. Markström, 2005). Det uttrykkes forventning om at han skal inngå i det kollektive da Bjørn sier, «slik som de andre barna», og på den måten pekes hans væremåte ut som avvikende da målestokken rettes mot den legitime og forventede måten å handle på (Gilliam & Gulløv, 2017). Det tas for gitt at alle barna skal delta i rydding, men Henrik utfører handling som går imot den etablerte forestillingen om hva som er adekvat i den gitte situasjonen (Lauvdal & Winger, 1989, s. 78). Henrik synliggjør sitt perspektiv i møte med en rådende forestilling om at alle barn skal delta i ryddetid i barnehagen ved å protestere stille. Da jeg henvender meg til han i etterkant sier han: «Hvis man gjemmer seg finner de voksne barna alltid». Videre forteller han: «Barna kan gjemme seg under benkene fordi de får ikke de voksne tak i dem»

Utsagnene fra Henrik kan vitne om at han har bevisste refleksjoner på hvordan han kan vise sine perspektiver på ryddetid i barnehagen. Han viser seg kompetent i form av at han reflekterer over at gjemteplassen er god til tross for at han alltid blir funnet. Ingen får tak i han i allefall. På den måten viser han et individuelt perspektiv mot det som anses å være en sosialt akseptert atferd (jf. Gilliam & Gulløv, 2017). Henrik yter egen vilje og motmakt i form av handling, og han gjør forsøk på å kontrollere egen situasjon (jf. Markström, 2005).

Henrik sitt perspektiv ses i denne situasjonen som et forsøk på å protestere stille mot forventninger til institusjonelle regler, og han viser sin individuelle kapasitet «to act independently» (James & James, 2008, s. 9).

Ovennevnte kapittel belyser hvordan barn utøver motmakt når de viser uenighet i barnehagehverdagens normalitetsgrenser. I varierende grad protesterer barn stille og høylytt – de gjemmer seg bort, sitter stille i rommet, trekker seg unna fellesskapet, eller sier klart ifra med tydelig tale og kroppsspråk om hva som er «urettferdig» og «ugreit», tilknyttet normalitetsforventningene. Barnas uttrykk for egne perspektiver må i kodegruppen protest ses i sammenheng med de «sterke» maktmidlene som barna utøver, til forskjell fra ignorering og forhandling. Dette innebærer at protest ses som en kraftfull måte å belyse sine perspektiver på

– enten det uttrykkes stille, eller høylytt. Forhandling på sin side, belyses i kommende kapittel i større grad som barns forsøk på endring av institusjonell orden og pedagogiske praksis gjennom verbale ytringer.

4.2.3 Forhandling

Den siste kodegruppen jeg har utviklet fra min empiri omhandler barns forhandling av barnehagens normalitetsgrenser. Barna konfererer og drøfter i forsøk på å omjustere eller endre barnehagens normalitetsgrenser, og forhandling ses utført gjennom store deler av barnehagehverdagen - i alle hverdagsaktivitetene.

Eksempler på forhandling kan eksempelvis ses når barn ikke viser enighet i hvilke klær de skal ha på seg i utetiden, eller når barn gjør forsøk på å overbevise personalet hva angår muligheter for å leke på spesielle steder i barnehagen. Forhandling forekommer også når barn uttrykker ønske om å være inne i barnehagen når det er utetid, eller som følgende eksempel viser, som perspektiv i møte med hva som anses som akseptabel lek i barnehagen:

Tre gutter lekeslås i utetiden. De bryter på hverandre og legger hverandre i bakken. Mathias (personal) kommer bort til guttene og sier med streng stemme: «Den leken er over nå!» Teodor sier at de bare leker, men Mathias vil ikke høre: «Dere vet at den leken nå er over», sier han. Teodor forsøker å overbevise Mathias om at leken ikke er «på alvor», han sier; «det er bare på lek» og videre forteller han at alle barna er med på den. Alle guttene uttrykker enighet. Etter noe diskusjon sier Mathias sier at leken kan fortsette, men at guttene må gå på den andre siden av barnehagen så de ikke forstyrrer de andre barna - og så må de være litt mer forsiktig.

Ovenstående eksempel viser en type lek som gjentatte ganger ble observert under feltarbeidet. Mitt inntrykk er at det blant personalet ikke fantes en klar regel på om leken var tillatt, eller ikke. Det kom litt an på. Noen ganger ble den akseptert fordi en fra personalet kunne være til stede og observere, og andre ganger var den akseptert fordi det var en organisert aktivitet med «håndplukkede» barn som skulle delta. Atter andre ganger ble leken avsluttet brått da personalet oppdaget at den var i gang, eller at barna holdt på å planlegge oppstart av leken. Mitt inntrykk er at en rådende oppfatning blant personalet var at lek med elementer av «slåssing» ikke var ønskelig. Imidlertid varierte grensene for hva som var «for mye», og hva som ble ansett som «slåssing» blant enkeltindivider i personalgruppa, og derfor fikk leken innimellom utspilles seg mens den andre ganger ble avsluttet.

Denne ettermiddagen settes det grense for leken da den ikke ses som en legitim måte å omgås andre på. Mathias synliggjør sin makt over barna (jf. Mayall, 2000) og setter grense brutalt og uten noen videre forklaring. Leken er over. Teodor var den av guttene som tok initiativ til leken, og han viser seg nå som en kompetent aktør i igangsetting av forhandling av at leken skal få aksept, slik at den kan fortsette. Dette gjør han ved å synliggjøre sitt perspektiv på normalitetsgrensen som er trukket. Han forteller til Mathias at leken ikke er «på alvor» og at det eksisterer en kollektiv enighet om frivillighet i leken. For meg, virker det som om denne leken har vært under forhandling tidligere – noe den sannsynligvis har da personalet forholder seg så ulikt til grensesetting av den. For barna kan det skape usikkerhet sett mot hva som er akseptert og ikke, men det skaper også muligheter for å inngå i forhandling med de ulike individene i personalgruppa.

Teodor viser seg som en aktiv sosial aktør som evner å bruke sin kompetanse og kunnskap i påvirkning av sine omgivelser (jf. James m.fl., 1998; Prout & James, 2015). Han forholder seg rolig i situasjonen og han bruker språket sitt i forhandling om å endre praksisen. Teodor sin atferd kan her skape tanker om at han vet hva som kreves og forventes – Mathias har avsluttet leken, men Teodor virker å være bevisst at forhandling kan føre frem til ønskelig resultat. Han viser seg frem med ønskelig atferd og forhandlingen skaper muligheter da denne spesifikke situasjonen til slutt ender i barnas favør (jf. Gilliam & Gulløv, 2017).

I samtalen jeg hadde med Teodor i etterkant av forhandlingen ble jeg nysgjerrig på hva han tenkte om fremgangsmåten sin, og han fortalte: «Man kan snakke med de voksne, så skal det være lov likevel. Men det er ikke lov hvis det skal være vondt. Da er det bedre at Mathias er med for han kan trøste dem som faller».

Av Teodors uttalelse forstår jeg at han anerkjenner viktigheten av at leken er under oppsyn da han sier at det er fint at Mathias er deltaker. Videre er dette en gutt som reflekterer over at det er mulig å synliggjøre sine perspektiv, og dermed skape endring – dog om man synliggjør seg selv som et «ideelt» barn (jf. Gilliam & Gulløv, 2017). Teodor synes å være bevisst at det er muligheter til å påvirke når man tar i bruk tale, da han sier «man kan snakke med de voksne» og «så skal det være lov likevel». På den måten viser Teodor en legitim atferd og får dermed, i konteksten, mer «frihet» til å påvirke situasjonen. Albon & Hellman (2019) viser i sin studie til hvordan barn som forhandler normer får innskrenket frihet og begrensede muligheter. Denne situasjonen kan imidlertid vise hvordan Teodors forhandling skaper frihet framfor at mulighetene begrenses. Teodor sin væremåte ses som ideell da han opptrer på en sivilisert måte (jf. Elias i Albon & Hellman, 2019). Han viser kontroll på kropp og tale, han belyser

felleskapets ønsker og han viser selvstendighet ved å formidle sine ønsker. Teodors synliggjøring av egne perspektiver skaper således muligheter og frihet til å fortsette leken da atferden hans anses å være akseptabel og passende – og i tråd med normalitetsforventningene (jf. Markström, 2005). Eksempelet kan ses i sammenheng med at barn i barnehagen i spesifikke situasjoner utsettes for «over-sivilisering» ved at de må legge egne ønsker til side, mens de i andre situasjoner står mer fritt til å kunne forhandle normalitetsgrensene (Albon & Hellman, 2019, s. 153-155).

Ifølge Markström & Halldèn (2008) omhandler forhandling mellom barn og personal i barnehagen at barna går i diskusjon med personalet for å oppnå sine mål om å delta i spesifikke aktiviteter. Dette er noe Teodor, på klokt og reflektert vis, synliggjør når han forhandler grensen for det uakseptable. Han viser kunnskap ved å utøve motmakt ved forhandling og dermed åpnes det smutthull som fører leken videre (Markström & Halldèn, 2008, s. 5-7).

At Mathias tidvis er deltaker i leken kan være en faktor som hjelper Teodor i å stå stødig i forhandlingen, han vet kanskje at Mathias evner å danne seg en forståelse av barnas perspektiver da han iblant anerkjenner lek med «slåssing». Ved å forhandle kan Teodor da hjelpe Mathias med å «hente fram» sin forståelse for barnas opplevelser og oppfatninger – et barneorientert syn som han antakeligvis viser når han selv er aktiv deltaker.

Da Teodor viser seg som et kompetent barn endrer relasjonen mellom Teodor og Mathias seg, og i et her – og – nå perspektiv står Teodor nærmest jevnbyrdig med Mathias hva angår avgjørelsen om leken skal aksepteres i barnehagen, eller ikke. Teodor jobber for å forhandle frem sitt perspektiv og på den måten viser han en ønskelig individualitet, som videre gir rom for demokrati og medvirkning (jf. Brembeck, 2004). Når de øvrige barna, på sitt vis, viser samarbeid og enighet om at dette er en morsom lek, skaper de seg gode muligheter til å kunne fortsette leken (Markström & Halldèn, 2008). Teodor sin utøvelse av motmakt i denne situasjonen kan identifiseres som forhandling som synliggjør hans perspektiv på normalitetsgrensen som settes. I denne situasjonen viser Teodor sine individuelle særegenheter og kompetanse i interaksjonen, noe som til sist fører til at han blir anerkjent som en viktig aktør som evner å bidra i konstruksjon av sin egen hverdag (jf. Ellegaard, 2004; Uprichard, 2008). Mathias inntar til slutt et barneorientert syn som anerkjenner barna som aktive og kompetente deltakere i egen hverdag (jf. Uprichard, 2008).

Oppsummert hevdes det i dette kapittelet at barns perspektiver synliggjøres når barn går i diskusjon og forhandler sin uenighet i møte med hverdagslivets normalitetsgrenser. Via verbale ytringer viser barna seg som kompetente aktører som evner å påvirke sine omgivelser ved å utfordre normalitetsgrensene. Barns forhandling virker å skape muligheter når personalet anerkjenner barns perspektiver og ser barn som viktige aktører i egen livsverden. Dog fordres det at barna viser ferdigheter, kompetanse og kunnskap nok til å forhandle på en rasjonell og fornuftig måte – således i tråd med hverdagslivets normalitetsforventninger.

4.3 Sammenfatning

Slik kapittel 4.1 Normalitetsgrenser og interaksjoner belyser, skapes og (re)etableres normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv gjennom interaksjon mellom aktørene. Normalitetsgrenser ses dermed for denne studien som kontekstuell og situasjonelt skapt - i tråd med forventninger tilknyttet institusjonelle rammer, pedagogisk praksis og sosial orden. Forventninger til akseptabel, ønskelig og forventet væremåte kommer til syne via interaksjoner mellom barnehagens aktører – i et komplekst aktørskap hvor normer og verdier synliggjøres via bevisste og ubevisste normalitetsforventninger.

Drøfting i kapittel 4.2 Barns utøvelse av motmakt, retter fokus mot hvordan makt uttrykkes i relasjonelle forhold. Personalet og barn i barnehagen ses uløselig forbundet i maktrelasjoner og står stadig i kamper hvor de gjør forsøk på å endre maktforholdet (jf. Foucault (2004) sitert i Markström, 2005). Personalet, på sin side, har makt over barn i kraft av institusjonelle rammer og regler (jf. Mayall, 2000), og maktutøvelsen kommer således til uttrykk i kontroll og regulering av atferd og væremåte. For barnas del omhandler maktutøvelse motmakt sett mot barnehagens normalitetsgrenser. I tilknytning til Foucaults perspektiver på den relasjonelle makten, ses det for studien at makt fremstår produktiv ved at den skaper barnehagens sosiale praksis (jf. Vågan & Grimen, 2008). Barna synliggjør egne perspektiver på normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv via subjektive teknikker og utøver således motmakt på sin individuelle måte. Deres perspektiver synliggjøres i så måte via måten de ignorerer, protesterer og forhandler normalitetsgrensene på.

Kodegruppene ignorering, protest og forhandling drøftes i henholdsvis kapittel 4.2.1, 4.2.2 og 4.2.3. Gruppene ses overlappende og dels sammenfattede, noe som betyr at de kan observeres i en og samme situasjon. Eksempelvis kan en hendelse starte med utøvelse av protest da et barn viser uenighet, videre kan barnet ignorere grensene ved å overse, for så til slutt å

forhandle dem. Tidvis kan det også være utfordrende å skille om barnets uttrykk skal/kan ses som det ene, eller det andre. I drøfting av kodegruppene ignorering, protest og forhandling skiller jeg funnene ved å utførlig beskrive hvordan barna utøver motmakt, som fysiske og emosjonelle uttrykk, i de daglige interaksjonene.

Resultatene for denne studien beskriver hvordan barns perspektiver på normalitetsforventninger i barnehagens hverdagsliv synliggjøres gjennom ignorering (kapittel 4.2.1), som omhandler hvordan barna motsetter seg normalitetsforventningene i barnehagens hverdagsliv. Særlig knyttes motmakten til ønske om rasjonell kropp (jf. Strømme, 2019) og hvordan kroppen skal holdes under kontroll når barna deltar individuelt i det kollektive (jf. Markström, 2005). Det ønskelige, forventede og akseptable utfordres når barna avstår fra å lytte, eller ta innover seg normerende forventninger knyttet til deres atferd og væremåte. Barn tar i så måte avstand fra normalitetsforventningene som rettes mot dem, når de utøver ignorering som motmakt i barnehagen. Protest (kapittel 4.2.1) utøves som motmakt når barn stille eller høylytt motsetter seg normalitetsgrenser. Dette ses i studien som et «sterkt» uttrykk for uenighet (jf. Åmot & Ytterhus, 2014), en kraftfull måte å utøve motmakt på. Funn som belyser hvordan barn synliggjør sine perspektiver ved å gå i diskusjon og ta til motmæle, har for studien blitt betraktet som utøvelse av motmakt sett som forhandling (kapittel 4.2.3) av normalitetsgrenser. I stor grad tar barna i bruk verbale teknikker for å overbevise personalet om muligheter til å se normalitetsgrensene med et annet blikk. I så måte forsøker barna å få personalet til nærme seg barns perspektiv på hva som kan være ønskelig og akseptabelt i barnehagehverdagen.

Slik jeg ser det hevder barn sin agency, sin kompetanse, kunnskap og ferdigheter ved å utøve motmakt mot barnehagens normalitetsgrenser. Barns perspektiver fremstår som mangfoldige og tilknyttet bevisste og ubevisste refleksjoner - noe som løftes fram i samtaler jeg har hatt med barna. Personalets behov for kontroll og manglende skjønnsutøvelse, rigide regler og ordninger - og institusjonelle rammer skaper en smal normalitetsgrense sett mot hva som er ønskelig, akseptabelt og forventet (jf. Johansson, 2013; Strømme, 2019). Gjennom synliggjøring av sine perspektiver kan barn anerkjennes som viktige aktører for forståelse av normalitet og normalitetsforståelse, om miljøet omfavner ignorering, protest og forhandling innenfor en bred tenkning tilknyttet normalitetsgrenser i barnehagen.

Å tilrettelegge for mangfoldige normaliteter og individuelle særegenheter ses som avgjørende for at barn skal kunne fremstå som aktører i eget barnehageliv, og i så måte må barn lyttes til.

Deres unike perspektiver, opplevelser og forståelser av egen livsverden må anerkjennes som viktige bidrag for forståelse av normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv. Imidlertid må denne oppgaven ende med erkjennelse av at jeg kommer til kort når det gjelder å belyse barnas perspektiver, da kun barnas egen representasjon av handlinger, ytringer og opplevelser kan hevdes å være barns perspektiv (jf. Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2013). Jeg kan aldri være sikker på barnas hensikt, og deres perspektiver belyses således gjennom mitt barneorienterte syn hvor jeg utfører en analyse av de vilkår som barna lever under (Halldén, 2003, s. 17).

«To claim to write from «the child`s» perspective is not to make claims to reveal the authentic child but, more humbly, to provide a rendering of what childhood might be like» (James, 1996, s. 315).

5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Mål for studien har vært rettet mot å belyse barns perspektiver på egen livsverden gjennom å utforske problemstillingen: Hvordan synliggjør barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sine perspektiver i møte med normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv?

Å rette søkelys mot barns egne perspektiver på normalitetsgrenser kan, også via et barneorientert syn, gi nye innfallsvinkler til hvordan grenser for normalitet skapes av barnehagens aktører og hvordan barn kan ses som viktige aktører for utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen.

Slik det fremstår i denne studien skapes og (re)etableres normalitetsgrensene i interaksjoner, og dermed må det akseptable, forventede og ønskelige ses i sammenheng med pedagogisk praksis, og institusjonelle rammer og forventninger. Normalitetsgrenser fremstår på den måten kontekstuell og situasjonelt skapt og dermed kan det slik Strømme (2019) hevder føre til «uintenderte konsekvenser av praksis» (s. 301). I min studie kommer maktaspektet til syne og da særlig i lys av forventninger til normalitetsgrenser som kan ses tatt – for – gitte. I stor grad relateres barns atferd til hva som anses som «riktig» - uten hensyn til hva som er «riktig» tilknyttet det enkelte individs normalitet og kompetanse.

Det kompetente barnet anerkjennes som et aktivt individ som evner å påvirke og forme egen barndom via interaksjon med andre mennesker (jf. James & James, 2008; James, Jenks & Prout, 1998; Prout & James, 2015; Qvortrup, 1994), noe som kan ses i sammenheng med det «ønskverdige» barnet i barnehagen - det sosiale barnet som deltar individuelt i fellesskapet (jf. Markström, 2005). Paradokset fremstår i form av at individuelle forventninger til barn stilles ut fra et syn om barnet som aktør, imidlertid synes det via denne studien, at smale rammer for normalitetstenkning i barnehagen frarøver barn mulighet til å utøve eget aktørskap. Med refleksjoner omkring dette reiser jeg spørsmål om barn i så måte kan anerkjennes som kompetente sett mot barnehagens normalitetsgrenser? Per i dag kan spørsmålet besvares på følgende måte sett mot denne studien:

Barns utøvelse av *ignorering* og *protest* mot barnehagens normalitetsgrenser kan posisjonere barn som ikke – aksepterte versjoner av det normale, hvor de hevdes å vise adferd som hverken er akseptabel, forventet eller ønsket for barnet individuelt sett, eller for fellesskapet som sådan (jf. Franck, 2014; Markström, 2004). Mangel på anerkjennelse og imøtekommelse, demokrati og medbestemmelse leder til et aspekt som ikke kan utelukkes for studien, maktaspektet. Når barn synliggjør sine perspektiver på normalitetsgrenser ved å ignorere og

protestere demonstrerer de motmakt mot det som anses som ønskelig, akseptabelt og forventet. Barns fysiske og emosjonelle uttrykk virker å identifiseres av personalet som avvikende når barn utøver ignorering og protest som motmakt. Videre resulterer den antatt avvikende atferden i maktkamp, som i mange situasjoner ender med at barnas muligheter innskrenkes og begrenses (jf. Johansson, 2013). I så måte hverken anerkjennes barnets perspektiver og det kan heller ikke hevdes at barnet per definisjon ses som kompetent.

Når det gjelder barns utøvelse av motmakt via *forhandling* synes det å virke som om personalet, i større grad enn ved ignorering og protest, anerkjenner forhandling som akseptabel og ønskelig væremåte hos barna. På den måten får barn aksept for sin uenighet nettopp ved å synliggjøre sine perspektiver. Når barn viser seg kompetente i forhandlingssituasjoner framhever de aktøren i seg, og det skapes større mulighet for å være aktiv og involvert i konstruksjon av egen barnehagehverdag (jf. James & James, 2008; Kabeer, 2005; Markström, 2005; Markström & Halldèn, 2008). På den måten ses barn som evner å forhandle normalitetsgrenser, dog på en rasjonell og antatt fornuftig måte, som kompetente aktører i barnehagens hverdagsliv.

Tilbake til spørsmålsformuleringen ovenfor vil svaret oppsummert være at ikke alle barn vil ses som kompetente i den grad normalitetsgrensene fremstår smale, og i den grad det ikke tas hensyn til - og legges til rette for forskjellighet (jf. Reindal, 2010). Jo smalere grense for normalitet, jo mer utfordrende vil det være for barn å nå opp til det akseptable – og følgelig vil noen barn falle utenfor det som anses å være normalt (jf. Franck, 2017). Dette vil skape implikasjoner for praksis, og spesielt for enkeltbarn som vil falle innunder kategorisering, identifisering og rangering tilknyttet særlige behov. Når spesialpedagogiske behov ses som en diskursiv konstruksjon snarere enn en verdinøytral beskrivelse (Franck, 2014), skapes barns særlige behov blant annet av normalitetsdiskursen – og således kan barn i barnehagen posisjoneres som «avvikende» på bakgrunn av forventninger om normalitetsgrenser som ikke lar seg forhandle.

5.1 Videre forskning

Studien min har belyst fire barns perspektiver på normalitetsgrenser i barnehagens hverdagsliv, og resultatene har ført til nye refleksjoner og interesser for å utforske normalitetsbegrepet videre. I denne omgang falt valget mitt på det som ligger mitt hjerte nært – barnehagebarns perspektiver. Imidlertid ser jeg også spennende muligheter i å belyse perspektivene til andre aktører i barnehagen. Spesialpedagogers perspektiv fordi

normalitetsforståelsen er avgjørende for hvordan barn med rett til spesialpedagogisk hjelp ivaretas og tilrettelegges for i hverdagslivet. Men også fordi normalitet som fenomen implisitt påvirker hvordan barn omtales og beskrives i pedagogiske rapporter og individuelle tiltaksplaner/opplæringsplaner (ITP/IOP). Relevant for barn i et systemorientert perspektiv er hvordan foreldre av barn med rett til spesialpedagogisk hjelp forstår sitt barns normalitet, noe som også vil kunne gi implikasjoner for samarbeid med barnehage og spesialpedagog for øvrig. Til sist vil jeg nevne viktigheten av å rette søkelyset mot hvordan barn med rett til spesialundervisning i skolen uttrykker og forstår skolens normalitetsgrenser. Dette vil være et viktig bidrag for tilrettelegging og oppfølging av det enkelte barns normalitet og for å skape prioriteringer som rettes mot barnet i et her – og – nå perspektiv så vel som i et framtidsrettet perspektiv.

«Children are different from each other: what might be important for one child might be less important for another. Furthermore, children`s experiences and views change over time and with the specific and broader context» (Warming, 2005, s. 64).

Referanseliste

- Albon, D. & Hellman, A. (2019). Of routine consideration: «civilising» children's bodies via food events in Swedish and English early childhood settings. *Ethnography and Education*, 14(2), 153-169.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Andenæs, A. & Jansen, A. (2019). Innledning. I A. Jansen & A. Andenæs (red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, G. (1998). Barnintervju som forskningsmetode. *Nordisk Psykologi*, 50(1), 18-41. Hentet 2020, 12. mai fra
- Arnesen, A-L., Kolle, T. & Solli, K-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 93-111). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Innledning. Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 2019, 11. desember fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager av 17. juni 2005. Hentet 2019, 20. november fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8.januar 1991. Hentet 2019, 30. oktober fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2012). *Barns stemme stilner i stormen*. Hentet 2019, 21. oktober fra <https://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/barnas-stemme-stilner-i-stormen/>
- Barron, K. (2015). Social inclusion as a Theoretical Concept and a Social Practise. I R. Traustadottir, B. Ytterhus, S.T. Egilson & B. Berg (red.), *Childhood and Disability in the Nordic Countries* (s. 133-148). Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Bech, T. (1997). Pædagogik set som en social læreproces styret af forventninger. Børn der er sammen med pædagoger, udviser selv pædagogiske træk. I C. Palludan (red.), *Pas på pædagogikken! – en antologi om hverdagsliv og udvikling i daginstitutioner* (s. 29-45). København: C.A. Reitzels Forlag.

- Becker, H.S. (1963). *Outsiders – Studies in the Sociology og Deviance*. New York: The Free Press.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-49). Lund: Studentlitteratur.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction. I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 7-29). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. 3rd ed. London: Routledge.
- Cicourel, A. (1987). The interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 50, No 2, 217-226. Hentet 2020, 9. april fra <http://adrenaline.ucsd.edu/kirsh/fileupload/cicourel%201.pdf>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Connors, C. & Stalker, K. (2007). Childrens experiences of disability: Pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Dahle, S. (2015). Et rausere samfunn. I S. Dahle & T.I. Torgauten (red.), *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne* (s. 79-88). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg., s. 1-32). Los Angeles, California: SAGE Publications Inc.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikasjonens betydelse*. Stockholm: Liber AB.
- Dronning Mauds minne Høgskole. (2017). *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning* (DMMH). Fastsett av Styret 23. oktober 2017. Hentet 2019, 30. oktober fra

<https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>

- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the children`s point of view: methodological and ethical challenges. I. A. Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (red.), *Beyond listening* (s. 71-89). Bristol: The Policy Press.
- Ellegaard, T. (2004). Self-Governance and Incompetence: Teschers`Construction of «the Competent Child». I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 177-197). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossheim, H. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. I H. Fossheim & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 12-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. & Ingierd, H. (2015). Innledende bemerkninger. I H. Fossheim & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 9-10). Oslo: Universitetsforlaget.
- Franck, K. (2013). Normality and deviance in Norwegian day-care institutions. *Childhoods today*, 7(1), 1-19.
- Franck, K. (2014). Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres (Doktoravhandling). Norwegian University of Science and Technology [NTNU]. Faculty of Social Science and Technology Management. Norwegian Center for Child Research [NOSEB]. Trondheim.
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E.J. Lyngseth & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-164). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Franck, K. & Nilsen, R.D. (2015). The (in)competent child. Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3). Hentet 2020, 7. april fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949115600023>
- Palaiologou, I. (2014). «Do we hear what children want to say?» Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og børnehavn. *Tidsskrift for profesjonsstudier 08/24/2017*, Vol. 13(24). 6-14. Hentet 2020, 5. april fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/96718/145487>

- Grue, L. (2006). Normalitetens oppfinnelse. Bidrag til en forståelse. I T. Hylland Eriksen & J-K. Breivik (red.), *normalitet* (s. 25-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. (2019). Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institusjoner. I S. Højlund (red.) *Barndommens organisering. I et dansk institusjonsperspektiv* (s. 7-13). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blant børn*. Oslo: Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halldén G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 8 Nr. 1-2 (2003), 12-23. Hentet 2020, 15. mai fra <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugli, T. (2012). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 51-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. (1999). *Sentrale vitenskapsperspektiv i studiet av normalitet og avvik*. a: apeiros forlag.
- James, A. (1996). Learning to be friends. Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren, *Childhood*, Vol. 3, 313-30. Hentet 2020, 3. mai fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568296003003002>
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in Childhood Studies*. London: SAGE Publications Ltd.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Den teoretiske barndom*. (S. Sørgaard, Overs.). København: Nordisk Forlag A/S.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv, *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol. 8, nos 1-2, 42-57. Hentet 2020, 21. mars fra https://www.academia.edu/28022532/Att_närma_sig_barns_perspektiv_Forskares_och_pedagogers_möten_med_barns_perspektiv?auto=download
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Johansson, E. og Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2003 årg 8 nr 1-2 s. 1-5 issn 1401-6788. Hentet 2020, 11. mai fra

- https://www.researchgate.net/publication/238084480_Barns_perspektiv_och_barnperspektiv_i_pedagogisk_forskning_och_praxis
- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women`s empowerment: A critical analysis of the third Millennium Development Goal. *Gender and development* 13(1). Hentet 2020, 28. mars fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13552070512331332273?needAccess=true>
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space. Discourses on children as social participants in society*. Trondheim: NTNU, Department of Education/NOSEB, doktoravhandling. Hentet 2019, 1. november fra [file:///C:/Users/there/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bawe/TempState/Downloads/Childhood as a social and symbolic space discourse%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/there/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bawe/TempState/Downloads/Childhood%20as%20a%20social%20and%20symbolic%20space%20discourse%20(1).pdf)
- Kjørholt, A.T. (2008). Children as New Citizens: In the Best Interest of the Child? I A. James & A. James (red.) *European childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe* (s. 14-37). New York: PALGRAVE MACMILLIAN.
- Komiteen for barnets rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 14 (2013) om barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn* (art. 3, para. 1). (CRC/C/GC/14). Hentet 2020, 13. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41(2008-2009)). Hentet 2020, 4. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19(2015-2016)). Hentet 2020, 4. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lauvdal, T. & Winger, N. (1989). *Egen lykkes smed? Om individualitet, identitet og avvik*. TANO A.S.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- MacDonald, H.L & Gibson, C.H. (2010). Parenting children requiring complex care at home: revisiting normalisation and stigma. *Journal of Nursing and Healthcare of Chronic Illness*, 2(3). Hentet, 2020, 6. mai fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1752-9824.2010.01065.x>
- Markström, A-M. (2005). Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. Institutionen för Utbildningsvetenskap. Linköpings universitet. Linköping Sweden. Hentet 2020, 29. mars fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>

- Markström, A-M. & Halldèn, G. (2008). Children`s Strategies for Agency in Preeschool. *Children & Society*. Hentet 2020, 3. mai fra [https://www.academia.edu/2320163/Children s Strategies for Agency in Preschool](https://www.academia.edu/2320163/Children_s_Strategies_for_Agency_in_Preschool)
- Mayall, B. (2000). Conversations with Children. Working with Generational Issues. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 109-124). London: RoutledgeFalmer.
- Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A.T. (2005). Introduction. I. A. Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (red.), *Beyond Listening. Children`s perspectives on early childhood services* (s. 1-16). Bristol: The Policy Press.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory guide*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 2019, 30. oktober fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. I V. Glaser & J. Bølstad (red.), *Moderne oppvekst. Nye tider – nye krav* (s. 98-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (A. Solli, Overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2018). *NSD – norsk senter for forskningsdata*. Hentet, 2019, 13. desember fra <https://nsd.no>
- NOU, 2012: 1. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 16. januar 2012*. Hentet 2019, 11. desember fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/nou/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- NOU, 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. august 2017. Avgitt til kunnskapsdepartementet 4. februar 2019*. Hentet 2020, 21. februar fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, L.P. (2017). *Writing Your Master`s Thesis. From A to Zen*. Los Angeles, California: SAGE Publications Inc.

- Olsvold, A. (2014). «Jeg er som vanlig» - barns fortellinger om ADHD. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 51(9), 698-707. Hentet 2019, 21. oktober fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/09/jeg-er-som-vanlig-barns-fortellinger-om-adhd>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet 2019, 11. desember fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Prout, A. & James, A. (2015). A new paradigm of the sociology of childhood? I A. James & A. Prout (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (s. 1-23). (2.utg.). London & New York: Routledge.
- Pålerud, T. (2018). *Se og forstå barn. Vurdering i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: Social theory, practices and policies*. Aldershot: Avebury.
- Reindal, S.M. (2010). Dilemmaer om ulikhet. Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S.M. Reindal & R.S. Hausstätter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ResearchGate (2008-2020). Hentet 2020, 14. mai fra https://www.researchgate.net/post/Are_Social_Constructionism_and_Phenomenology_essentially_incommensurable
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2013). «Nei! Jeg vil ikke!» Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis. En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Trondheim: Akademika Forlag.

- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Strømme, L.M. (2019). Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det å «være normal». (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.
- Tangen, R. (2012). Innledning. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2015). Introduksjon. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? Posisjoner og kontroverser i barne- og ungdomsforskning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Volum 5, Barneperspektiv (s. 96-110). Hentet 2020, 14. februar fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1512/3300>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. & Levang, L.E. (Red.). (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Turmel, A. (2008). *A historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. New York: Cambridge University Press.
- Uprichard, E. (2008). Children as «Being and Becomings»: Children, Childhood and Temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313. Hentet 2020, 5. mai fra <https://www.academia.edu/search?utf8=%E2%9C%93&q=uprichard+2008>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 2020, 2. februar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fakta om barnehager*. Hentet 2020, 7. mai fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2.utg.), New York: Routledge.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 411-426). Oslo: Universitetsforlaget.

- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children`s perspectives. I A. Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (red.), *Beyond listening. Children`s perspectives om early childhood services* (s. 51-70). Bristol: The Policy Press.
- Ytterhus, B. (2000). «De minste vil – og får det kanskje til...» En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). «Talking bodies» Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood, 21*(2).
- Åmot, I. (2019). Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 100-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata

4.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barn som viktige aktører i utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen

Referansenummer

875208

Registrert

13.12.2019 av Therese Paulsen - 160067@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Franck, kfr@dmmh.no, tlf: 48072528

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Therese Paulsen, therese paulsen@hotmail.com, tlf: 91547221

Prosjektperiode

02.01.2020 - 15.05.2020

Status

26.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

26.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.01.2020 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df34df9-6cc6-42b8-85ad-df0b8a7e099c>
4.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige 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 vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjons – og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du la barnet ditt delta i masterprosjektet

«Barns som viktige aktører for utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen»

Dette er et spørsmål til foresatte av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp/spesialpedagogisk tilrettelegging, om å la sitt barn delta i et masterprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barns egen forståelse av normalitet.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn og for deg som foresatt.

Bakgrunn og formål

Barns perspektiver ivaretas i barnehageloven av §3, barns rett til medvirkning, da loven belyser at alle barn skal få mulighet til å gi uttrykk for sitt syn og danne seg egne synspunkter i forhold som vedrører dem. Således ivaretar barnehageloven barns rett til aktiv deltakelse innenfor den daglige virksomheten, men også i forhold som omhandler planlegging og vurdering i barnehagen (Lov om barnehager, 2005).

Hensikten med prosjektet er i henhold til rammeplanen og barnehageloven, å utforske normalitet som fenomen gjennom barns egne perspektiver. Innenfor dette ligger også interesse i å utvikle forståelse for hvordan barns egne perspektiver kan implisere mulighetsrom i barnehagens hverdagssituasjoner og innenfor barnehagens fellesskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er selv ansvarlig for utførelsen av studien. Samtidig har jeg løpende dialog og veiledning av Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved min veileder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta innebærer dette at det vil bli tatt observasjoner med notater og lydopptak av samtaler med ditt barn, i en periode på to uker. Samtalene vil foregå i naturlige situasjoner som lek og aktiviteter i barnehagen og jeg ønsker å utvikle kunnskap om hvordan barna selv oppfatter hverdagen sin i barnehagen.

Jeg vil anvende kvalitativ forskningsmetode, med observasjon som grunnlag for barnesamtaler. Jeg kommer ikke til å bruke begrepet «normalitet» i samtale med barna, men begrepet vil ligge til grunn for analysen jeg foretar av barnas perspektiver av egen barnehagehverdag.

Min tilstedeværelse i barnehagen vil ikke påvirke det spesialpedagogiske arbeidet. Min rolle er observatør og jeg kommer således ikke til å initiere handling utover de samtalene jeg vil gjennomføre. Barnesamtalene vil gjennomføres etter avtale med barnehagepersonalet, og på et tidspunkt hvor jeg anser å ha etablert god nok kontakt og tillit med barnet. Uformelle samtaler vil foregå når det finner seg naturlig i barnehagehverdagen.

Foresatte er velkommen til å ta kontakt for nærmere informasjon om prosjektet.

Rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert
- Få rettet personopplysninger
- Få slettet personopplysninger
- Få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

Det er frivillig å delta

Alle opplysninger om barnet vil bli anonymisert og det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/dere velger å la barnet delta, kan du/dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon fra observasjoner og samtaler med barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere eller barnet hvis du/dere ikke vil at barnet skal delta, eller senere velger å trekke samtykket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at navn og personopplysninger vil erstattes av pseudonymer/fiktive navn og at alle lydfiler slettes umiddelbart etter transkripsjon. For øvrig vil all data lagres i et låsbart skap så lenge arbeidet pågår.

Det kan være aktuelt at min veileder ved DMMH får noe tilgang til data som er under arbeid. Opplysningene vil da være anonymisert og således vil barnas navn være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai, 2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Therese Paulsen
Mobil: 91547221 eller e-post: theresepaulsen@hotmail.com
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Karianne Franck
Mobil: 48072528 eller e-post: kfr@dmmh.no
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Therese Paulsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *barns som viktige aktører for utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon og barnesamtaler

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai, 2020.

Barnets navn:

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv om forskning i barnehagen

Informasjon om forskning i barnehagen

Hei.

Mitt navn er Therese Paulsen og jeg studerer ved masterstudiet spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds minne Høgskole. I den forbindelse har jeg fått tillatelse til å gjennomføre en studie i deres barnehage, og tema for studien er barn som viktige aktører for utvikling av normalitetsforståelse i barnehagen.

Hensikten med prosjektet er i henhold til rammeplanen og barnehageloven, å utforske normalitet som fenomen gjennom barns egne perspektiver. Innenfor dette ligger også interesse i å utvikle forståelse for hvordan barns egne perspektiver kan implisere mulighetsrom i barnehagens hverdagsliv og innenfor barnehagens fellesskap.

Jeg vil observere hverdagslivet i barnehagen og barnegruppa som helhet, med dialoger og samspill mellom barna. Jeg kommer ikke til å gripe inn eller påvirke hverdagen i barnehagen. I enkelte tilfeller vil jeg gjennomføre barnesamtaler, da med samtykke fra foresatte.

Prosjektet gjennomføres etter retningslinjer for forskning og er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Alt av materiale vil være anonymisert og dermed kan ingenting spores tilbake til enkeltbarn eller barnehagen for øvrig.

Jeg vil være i deres barnehage i uke x.

Jeg setter umåtelig stor pris på hjelp til å få gjennomført denne studien og ønsker dere velkomne til å ta kontakt.

Med vennlig hilsen,

Therese Paulsen

theresepaulsen@hotmail.com | +47 915 47 221

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hva er du god til?
- Hva synes du er vanskelig?
- Er det noe du øver deg på i barnehagen?
- Hva er det morsomste du liker å gjøre?
- Hva er det beste med barnehagen?
- Hva er det du ikke liker med barnehagen?
- Hva trenger du hjelp til?
- Hva kan du gjøre i barnehagen?
- Hva gjør deg glad i barnehagen?
- Hva gjør deg trist/lei deg i barnehagen?
- Hva gjør deg sint i barnehagen?
- Hvis du fikk tre ønsker, hva ville du ha ønsket deg (for barnehagehverdagen, obs på at dette ikke er reelle ønsker)?