



BACHELOROPPGAVE

Hva er motstand,

og hvordan kommer motstand til uttrykk i barns lek?

What is resistance,

and how does it appear in childrens play?

Kandidatnummer 297

BLUBACH 2020/21

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Antall ord: 9027

Innleveringsdato: 31.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt. *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Jeg vil takke mitt livs kjærighet,
mine barn og muser
som inspirerer meg til å se verden på nytt
om og om igjen.

Abstract

This bachelor thesis discusses the theme resistance. The question I seek to gain a greater understanding of in this thesis is, *what is resistance, and how does it appear in childrens play?* I do this by using a qualitative research design, where I have looked at how resistance is manifested in childrens play. I will through my data material, point to a range in how one can understand resistance in childrens play. My theoretical background for this thesis is based on previous research on children and young people`s resistance and theories of resistance from a padagogical and philosophical point of view. Findings in the study refer to resistance as versatile and complex. My understanding and interpretation of resistance, and how I have progressed in this thesis is strongly inspired by Biesta and Derrida. The goal is to increase insight into how we interpreter the encounter with resistance, and how we choose to engage with it.

Innhold

Abstract.....	3
1.0 Innledning	5
1.1 Disposisjon.....	5
2.0 Teoretisk bakteppe.....	5
2.1 Motstand.....	5
2.1.1 Tidligere forskning.....	6
2.1.2 Den andre som annerledes.....	8
2.2 Lek.....	9
2.2.1 Lek som selvforømmelse.....	10
2.2.2 Et rom av muligheter.....	10
2.3 Dialog.....	11
2.3.1 Tilhørighet mellom barnet og verden.....	12
2.3.2 Å møte motstand.....	12
3.0 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ orientert forskning.....	14
3.1.1 Feltarbeid.....	14
3.1.2 Observasjon og deltagelse.....	15
3.1.3 Løpende protokoll og logg.....	16
3.1.4 Etiske hensyn.....	16
3.1.5 Mulige feilkilder.....	17
4.0 Analyse.....	17
4.1 Funn og drøftelse.....	18
4.1.1 Motstand som brudd, å bryte med det som er forventet.....	19
4.1.2 Motstand som motstridende ønsker.....	19
4.1.2.1 World destruction.....	20
4.1.3 Motstand som skjult.....	21
4.1.3.1 Self destruction.....	23
4.1.4 Motstand som dialogisk samspill.....	24
4.1.4.1 The middle ground.....	25
5.0 AVSLUTNING.....	27
6.0 KILDER.....	29

1.0 INNLEDNING

I valg av tema for bacheloroppgaven min ønsket jeg å ta et valg som kunne være både inspirerende og et aktuelt bidrag til barnehagefeltet. I den nye rammeplanen for barnehage, blir det i avsnitt om *barnehagens formål og innhold* under temaet *danning* vektlagt at barn skal «[...] utvikle evne til å yte motstand» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Internasjonalt har det vært en økende interesse for forskning om barns motstand i barnehagen. Berit Bae (2018, s.55) stiller blant annet spørsmål til hvordan ulike former for motstand kommer til uttrykk, og hvordan de eventuelt forstås og møtes av personalet. Det er imidlertid først i de senere årene motstandsforskning innenfor barnehagefeltet har fremstått som et anerkjent forskningsområdet (Øksnes, 2017, s. 11). Etter flere år i barnehagefeltet har jeg selv opplevd at mange av de handlingene som observeres og fortolkes i barnehagen, ikke nødvendigvis er uttrykk for det vi umiddelbart tillegger dem i situasjonen eller tolker dem som. Min oppfatning er at både pedagogens og barnehagefeltets sin kunnskap og forståelse av begrepet motstand, har en avgjørende betydning i hvordan vi som mennesker ser, møter og engasjerer oss i og med det som gir oss motstand. Min problemstilling er derfor: **Hva er motstand, og hvordan kommer motstand til uttrykk i barns lek?**

1.1 Disposisjon

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for valg av tema og problemstilling. Jeg vil deretter presentere mitt teoretiske rammeverk for oppgaven som består av tidligere forskning og teori i to hoveddeler - motstand og lek. Videre vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode, metodekritikk og etiske hensyn. Jeg vil deretter presentere min analyse, hvor jeg har delt mine funn av *motstand i barns lek* inn i tre deler. Jeg vil drøfte fortløpende under presentasjon av funn. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvordan jeg har opplevd prosessen.

2.0 TEORETISK BAKTEPPE

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for mitt teoretiske rammeverk som består av tidligere forskning om barns motstand og lek, i tillegg til teori om motstand og lek.

2.1 Motstand

Norske synonymer for begrepet motstand kan være *opposisjon*, *motstands-kraft* og *dyktighet* (Kunnskapsforlaget, 2007). På engelsk brukes blant annet ordet *resistance*

som har sitt etymologiske opphav fra gammel-fransk (1300-tallet) med betydningen ”*make a stand against, oppose*”¹. Om man ser videre på ordet opposisjon i norsk fremmedordbok (Kunnskapsforlaget, 1978), beskrives det som motstilling, der to himmellegemer står ovenfor hverandre i en innbyrdes avstand av 180°. Ordet har sitt opphav som astrologisk term fra gammel-fransk (1300-tallet), og beskriver en hendelse hvor to himmelske kropper står direkte ovenfor hverandre i himmelen. Ordet beskrives som det å *stå ovenfor, i veien for, i posisjon som er rettet mot eller konfronterer noe annet*². For meg besjeler dette bildet av *to himmelske kropper i himmelen* noe grunnleggende ved motstand. Det hadde ikke vært motstand om det ikke var et møte mellom noe eller noen. Motstand forutsetter følgelig at noe utfordres i møtet med den/det andre. Noe som kaller på deg, vekker deg, henter deg (Biesta, 2017). Himmelen kan forstås som symbolsk som en tilstand utenfor oss selv, opphøyd til et øyeblikk av mulighet. Muligheten oppstår mellom kroppene, som en tomhet som enda ikke er plassert eller fylt. Slik sett kan man forstå motstand som et møte mellom to, som skaper et øyeblikk av mulighet - en spenning av og ved at vi ikke vet hva som skal eller *kan* skje.

2.1.1 Tidligere forskning på barn og unges motstand

Det finnes ulike tradisjoner innenfor forskning på barn og unges motstand. På ene siden har en rekke tenkere tematisert motstand som eksistensielt i menneskets liv, på andre siden kan barns handlinger sees som avvik innenfor en tenkning som legger til grunn at motstand skal kontrolleres (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 14-18).

Fellestrekket med disse beskrivelsene av motstand, er at motstand som handling forstås og tolkes både utfra det teoretiske perspektivet og de kulturelle og sosiale diskursene observatøren har og er del av. Tolkningen vil både være forfektet av, og reprodusere ulike verdisyn på barndom, barnet og vår forståelse av barnets opplevelsesverden (Schultz, 2016, s.2)

Det at visse opposisjonelle handlinger fra barns side ofte sees på som uønsket eller tolkes som avvik, vil ifølge Henry Armand Giroux (referert i Øksnes, 2017, s. 12), ofte forstås som motstand. Innenfor en slik retning kan motstand dermed forstås som uttrykk for opposisjon mot voksnes kontroll, regler, krav og forventninger (Øksnes &

¹ <https://www.etymonline.com/search?q=resistance>

² <https://www.etymonline.com/search?q=opposition>

Samuelsson, 2017, s. 12). Professor i pedagogikk Monica Seland (2017, s.94) viser eksempelvis til to ulike tolkninger av barns motstand, og hvordan denne forståelsen av motstand påvirker det handlingsrommet som oppstår i møte med den andre. Hun beskriver hvordan motstand ofte kan oppfattes som problematisk og uønsket adferd fordi det oppfattes som et uttrykk for *uenighet* - enten på bakgrunn av misforståelser, opplevelsen av at urett eller at feil er begått. Å oppleve den andre som uenig innebærer en erkjennelse av ønsket om dialog og forhandling, en søken etter felles forståelse eller enighet. På den andre siden kan motstand oppfattes som *ulydighet*, der man ikke vil tilpasse eller underordne seg etablerte regler og normer. Å lese noen som ulydig er ikke basert på en gjensidig anerkjennelse. Man forkaster intensjonene som ugyldig og uinteressante (Seland, 2017, s.94). En slik forståelse vil stille seg i en rekken av teorier som betegner motstand som avvik, med mål om ensidig tilpasning fremfor gjensidig.

Et ønske om ensidig tilpasning, kan også sees i lys av voksne som opplever avmakt, og at behovet for å ta tilbake kontrollen melder seg. Schultz (2016, s. 2) viser til dette ved å beskrive at barn, alene eller samlet, hevder seg på ulike måter; der de utforsker og/eller forfølger egne planer; planer som fraviker fra pedagogens aktiviteter, egne interesser som er i (direkte eller indirekte) opposisjon til de reglene som er satt av barnehagen som kontekst eller at de handler sammen med andre barn der "the power of unity" kan erfares. Når barn påtar seg denne makten gjennom sine koordinerte gruppehandlinger, selv når det ikke ser ut til å være noe formål med dem, blir de ofte tolkes av læreren som truende rett og slett fordi de ikke er innenfor den voksne sin kontroll (Schultz, 2016, s. 8). Selv om barns motstand kan assosiere med dramatiske situasjoner, vektlegger professor i barnehagepedagogikk Joseph Tobin at motstand først og fremst kommer til uttrykk i hverdagssituasjoner gjennom subtile handlinger (Øksnes og Samuelsson, 2017, s. 26). Dette kan vise til en bredere tilstedeværelse av motstand i hverdagen, gjennom ulike og mer subtile uttrykk i samspill med andre barn og voksne. Med et spenn langt utover de situasjonene som for voksne oppleves som utfordrende og kaotisk. Et gjentagende spørsmål er hvilken betydning disse handlingene har - en måte å se det på er en tilknytning til en større kontekst, en tilknytning til verden (Schultz, 2016, s. 9).

Om vi ser nærmere på en retning som fremmer motstand som eksistensielt, vil eksempelvis progressive pedagoger som Abowitz (referert av Øksnes, 2017, s. 27-28) hevde at teorier om motstand generelt har lite fokus på motstand som kommunikasjon, der pedagoger utfordrer seg selv til å forstå og ramme inn barns motstand dialogisk. Der man som pedagog møter motstand som en invitasjon til dialog og meningsdanning - mellom, med og i verden. Dette er noe forsker og pedagog Klara Dolk (2017, s. 42) går nærmere inn på ved å argumentere for at barns motstand kan forstås som ett forsøk på forhandling om ulike måter å *bli til* på som subjekt i barnehagen. Hun beskriver blant annet hvordan motstand kan tolkes som en motreaksjon til voksnes tolkning og beskrivelse av verden, og hvordan voksne tilsidesetter erkjennelsen av at barnet allerede har en oppfattelse av verden. En verden der barnet allerede har tilegnet seg en opplevelse, gjennom levd liv, og dannet seg et verdensbilde som ofte strekker seg utover voksnes begrensede og romantiserende synet på hvordan verden *burde* se ut (Dolk, 2017, s. 50).

Mye motstandsteori kan følgelig forstås som en kritikk mot reproduksjonsteori som fremstiller mennesker som passive offer for sosiale strukturer, der det ikke vektlegges kompleksiteten ved subjektivitet. Denne kritikken vises gjennom å undersøke menneskers muligheter til å bidra til å skape egne liv, gjennom å yte motstand mot hvordan de defineres inn i bestemte forståelsesmåter (Øksnes, 2017, s. 22).

2.1.2 Den andre som annerledes

En måte å se disse motgående retningene på er i lys av den franske filosofen Derrida. Han har gjentatte ganger stilt seg kritisk til den vestlig filosofiske tradisjonen som han mener er for teknisk i sin forståelse av menneskelige relasjoner. Derrida hevder at den kategorisere og generaliserer, der likheter fremheves, og dermed tilslører ulikheter. En slik tradisjon kan resulterer i et syn på den andre som lik, og minne om de samme diskursene man finner innenfor motstandsforskning på barn og unge som fremmer motstand som uønsket, med ønske om ensidig tilpasning hos den enkelte, fremfor å se motstand som eksistensielt, der mennesket søker dialog og forsøker å bli til som subjekt.

Viktigheten av å forstå den andre som ulik seg selv - noe annerledes, er noe som også fremmes av Biesta (2012, s. 94). Ifølge Biesta viser opplevelsen av motstand oss at

verden vi lever og handler i, både den materielle og sosiale verden - ikke er en projisering av oss selv, men eksisterer på egenhånd. ”This means that it is fundamentally other” (Biesta, 2012, s. 95). Slik sett kan det å se den andre som annerledes, være en erkjennelse av at den er noe eget, som ikke er deg selv. Denne annerledesheten kan forstås som motstand, noe som står i veien for deg eller utfordrer deg, der motstand blir en vekkelse fra ens egen verden; et brudd med en egologisk væren i verden. Noe som inviterer deg ut av deg selv og inn i samspill og samhandling med den andre. Motstand blir slik en påminnelse om at det finnes en eksistens utover din egen, som på samme tid også er en invitasjon til dialog, et mottrekk. Man kan beskrive dette samspillet som dialogisk, der man engasjerer i noe utenfor seg selv. Gadamer (referert av Øksnes, 2008, s. 83) hevder at leken er et dialogisk samspill, og at det er dette samspillet som muliggjør leken.

2.2 LEK

Lek kan oversettes til *play* på engelsk, som har sitt etymologiske opphav fra blant annet gammel engelsk *plegen*, som betyr *å bevege seg lett og raskt, å okkupere eller engasjere seg selv*³. Ordet vil ofte sees som *i motsetning til arbeid*, og er noe *man tar del i*⁴ Man kan også se ordet i tilknytning til *plight*, som betyr *å sverge troskap til, og engasjere seg i et høytidelig løfte*⁵. I tillegg kan det oversettes til *fare, risiko, å true eller inngå kompromiss*⁶. Kanskje man kan forstå lek som noe man engasjerer seg i og med, uten at det er preget av en opplevelse arbeid. Det bærer med seg et preg av en letthet, noe vi intuitivt lar oss rive med av. Men også et løfte, der man setter seg selv på spill i bytte mot å være del av noe utenfor seg selv.

Det finnes ingen ensidig definisjon av lek, og det kan se ut til at det eneste man enes om er at leken er fravikelig fra enhver definisjon (Lillemyr, 2011). Øksnes (2019) forstår leken som flertydig, og viser til en stor variasjon i hva folk forstår om lek. I likhet med forskning på barn og unges motstand, vil man innenfor lek forskning også finne tydelige skiller i hvordan man forstår fenomenet. Professor i pedagogikk Ole Fredrik Lillemyr (2011, s. 32) viser til flere teorier og perspektiver som ser leken som

³ <https://www.etymonline.com/search?q=play>

⁴ <https://www.etymonline.com/search?q=play>

⁵ <https://www.etymonline.com/word/plight>

⁶ <https://www.etymonline.com/word/plight>

funksjon, enten i form av et verktøy utfra et læringsperspektiv, eller for å oppnå andre pedagogiske målsettinger, mens andre vil se leken som fenomen som utarter seg her-og-nå, noe eksistensielt med egenverdi. En fellesnevner i beskrivelse av god lek er ofte at barnet opplever å bli hevet til et nivå utenfor seg selv, ofte referert til som flyt, der barnet ”glemmer” seg selv. Uansett perspektiv, vil lekens egenverdi berører de grunnleggende eksistensielle spørsmål (Lillemyr, 2011, s. 35).

2.2.1 Lek som selvforglemmelse

Øksnes (2019, s. 153-157) refererer til Gadamer sine tanker om barns lek, der han forstår en slik tilstedeværelse som i leken, med karakter av selvforglemmelse. Han hevder at lek ikke kan forstås som subjektivitetens frihet, ettersom at leken er uavhengig av de lekenes bevissthet. Det vil dermed nærmest være likegyldig hvem som utfører bevegelsen, for bevegelsens fullbyrdelse er selve leken. Den viser ikke noe annet enn seg selv, dynamisk i form av trekk og mottrekk - i en bevegelse eller puls uten mål og viten om hvor vi ender eller hvem vi blir. Øksnes siterer Gadamer sin beskrivelse av lek (2008, s. 79): ” [...] det må dog alltid være en potensiell medleker, som av seg selv besvarer ens trekk med et mottrekk”. Dette er noe av det som ligger til grunn for Gadamer sin vektlegging av leken som dialog. Øksnes (2008, s. 78) referer til Gadamer sin forståelse av leken som universell, som likevel ikke utelukker det særegne. Han hevder at enhver lek har sin ånd, som kan forstås som at lekens struktur sluker barnet, og frigjør det fra en ellers anstrengende tilværelse. Der barn som leker, ofte synes å ikke ha tanke for voksnes planer og mål. De mister seg selv, virker oppslukt, som i sin egen verden (Øksnes, 2019, s. 148-149). På den måten kan vi muligens ramme leken inn som opplevelsen av at det isolerte subjektet opphører i et dynamisk og meningsskapende samspill, en dialog.

2.2.2 Et rom av muligheter

Øksnes (2008, s. 83) viser til at Gadamer er kritisk til en forståelse av lek med fokus på bevissthet hos det enkelte subjekt, fremfor fokuset på dialog, ettersom det er dette som muliggjør leken. Der leken ifølge Gadamer (referert i Øksnes, 2008, s. 84) er ”*det som allerede er sagt, det gamle og det som ennå ikke er sagt, det nye*. Det er på denne måten leken er autonom, der noe nytt kommer inni verden; en *værensforøkelse*”. Gjennom lek forvandles vi ved at vi er åpne for muligheter som vi ellers ikke har tilgang til (Steinsholt, 2020, s. 223). Med referanse til de tyske

filosofene Hans-Georg Gadamer og Eugene Fink beskriver Steinsholt (2020, s.227) leken som grunnløs, i form av at leken som hendelse ikke kan forutsees eller bestemmes over. Dette forutsetter at de som leker er lydhøre og åpne i møte med hverandre og leken de er del av (Steinsholt, 2020, s. 227).

2.3 DIALOG

Jeg har hittil vist til retninger innenfor teori og forskning som beskriver det å eksistere og å engasjere seg med og i verden, som en tilstand av dialog. Ifølge Biesta (2012, s. 95) kan det å møte motstand oppleves frustrerende, der noe står i veien for oss. På mange måter er motstand dermed opplevelsen av at vår egen egologiske væren i verden blir utfordret, der vi støter på noe utenfor oss selv. Det vil derfor være naturlig å stille spørsmål til hvordan vi velger å respondere på eller engasjere oss i opplevelsen av motstand, for å forstå dialogens premisser.

Ifølge fremmedordboken betyr dialog; *samtale mellom to eller flere* (Kunnskapsforlaget 1978). Oversatt til engelsk er dialog *dialogue*. Ordets etymologiske betydning finner man ved å dele ordet i to, der Dia betyr *gjennom, i ulik retning, mellom*, i tillegg til å kunne bety *grundig eller fullstendig*.⁷ Andre del av ordet, logue har sitt kommer fra leg - *å samle, snakke, velge ut ord*.⁸ Grekerne brukte ordet Logos både for *mening og ord*.⁹ Man kan dermed kanskje forstå ordet dialog som, *å skape mening mellom noen/noe*. Når Biesta (2017, s. 96) skriver om dialog, mener han ikke i form av konversasjon, men der man forstår møtet mellom barnet og verden, mellom barnet og det som er annerledes og gir motstand, ut fra dialogens premisser, der målet er at begge parter blir rettferdiggjort - en *ikke konkurrerende dialog*, der målet for begge partene ikke er å gå seirende eller tapende ut. Man kan kanskje se dialogen som et samspill med noe utover seg selv, som åpner for den andres uforutsigbarhet. Biesta (2017, s. 3) hevder at å eksistere som subjekt betyr å være i en konstant tilstand av dialog med hva og hvem som er den andre - ikke i form av at vi konstituerer oss gjennom egne lyster og intensjoner, men gjennom å respondere og engasjere oss i og med den andre - med hva og hvem som snakker til oss, adresserer oss, kaller på oss, og dermed kaller oss frem. Der vi gjennom motstand

⁷ <https://www.etymonline.com/search?q=dia>

⁸ https://www.etymonline.com/word/*leg-

⁹ <https://www.etymonline.com/search?q=logos>

opplever eksistensen av noe utover oss selv, og utfra dialogens premisser for rettferdighet, erkjenne den andre og dermed oss selv.

2.4 Tilhørighet mellom barnet og verden

Biesta problematiserer hva han ser som en utvikling av ”subject-centred and child-centred” utdanning, og hvordan det har viklet seg inn i ulike politiske ideologier, der man argumenterer for fag som konservativt og for barnet som progressivt (Biesta, 2012, s. 93) En utvikling han hevder baserer seg på det frie subjektet i form av å ikke være påvirket av noe eller noen utenfor en selv (2017, s. 3, Biesta). Slik jeg forstår Biesta vil en dyrkelse av subjektet i form av en egologisk væren i verden, være problematisk av flere grunner. For det første legger man ansvaret for progresjon over på barnet (jf. ansvar for egen læring), og for det andre skaper det et *skille* mellom barnet og verden fremfor å fokusere på *tilhørighet* mellom barnet og verden.

Biesta (2012) stiller spørsmål til pedagogens rolle; om hvorvidt det er ønskelig å tilpasse barnet til å absorbere og ta inn så mye som mulig av verden, eller hvordan vi som pedagoger kan tilby barnet måter å komme i kontakt med og engasjere seg i og med verden på. Biesta hevder at et fundamental ansvar for utdanning er å presentere (møte med/opplevelsen av) motstand som positivt og viktig, som noe som er ekte og essensielt, fremfor noe som er ubeleilig (Biesta, 2012, s.96). Han fremmer ”worldly existence” - altså vår eksistens i, med og for verden, og utfordre dermed en allerede etablert tanke om hva det vil si å eksistere som subjekt. ”Hvordan mennesket eksisterer, enkelt fortalt - er ikke i form av hvem de er, men hvordan de er” (oversatt av meg, Biesta, 2017, s. 3). Å eksistere som subjekt i lys av Biesta er dermed ikke noe du er - det er noe du gjør.

2.4.1 Å møte motstand

Biesta (2012, s.94-95) hevder at det første opplevelsen av motstand lærer oss, er at verden vi lever og handler i, både den materielle og sosiale, ikke er en projisering av oss selv, men eksisterer på egenhånd. Han stiller dermed spørsmål til hvordan vi velger å møte motstand, og viser til hva han hevder er tre alternativ til hvordan vi responderer og engasjerer oss i og med opplevelsen av motstand. Når vårt initiativ møter motstand vil vi, ifølge Biesta (2017, s. 14) oppleve frustrasjon over det som blokkerer eller begrenser oss i å gjennomføre initiativet. Dette kan medføre en trang

til å påtvinge egen vilje mot det som gir oss motstand, for å få igjennom og realisere vårt eget initiativ. Dette kan gi en risiko av *world-destruction*, hvor vi når et punkt der vår egen styrke blir så sterk at den ødelegger selve integriteten til det som måtte gi oss motstand.

Andre alternativet til hvordan vi velger å engasjere oss i og med motstand, er å vike unna. Dette kan omhandle at vi velger å se bort fra eller unngå selve frustrasjonen av opplevelsen. Det kan være situasjoner der vi forteller oss selv at dette er for komplekst og vanskelig, eller at vi ikke har interesse eller ønske om å erkjenne hva man ikke vet eller ikke forstår. Der man trekker seg unna det som måtte gi motstand. Risikoen her er *self-destruction*, der man til slutt vil distansere seg selv helt fra å eksistere i verden, gjennom at man ikke tillater seg selv å bli utfordret eller lar seg engasjere i møte med motstand, og dermed ikke erkjenner en eksistens utover sin egen.

Disse to møtene med motstand hevder Biesta (2017, s. 14) er responser som vil medføre at man havner på utsiden av verden, et sted av *non-existence*. De markerer to ekstreme sider, hvor det tredje alternativet balanseres mellom, *the middle ground*, hvor eksistens i og med verden er mulig og tar sted. Han referer til dette mellomlandet, som *dialog* i form av eksistensialisme, som er en pågående og evigvarende utfordring. Den er ikke konkurrerende, men er en måte å være sammen på der man søker rettferdighet til alle parter involvert. Videre utdyper han at krav til dialogen er kontinuerlig og vedvarende energi, oppmerksomhet og engasjement (Biesta, 2017, s. 15). *The middle ground* beskrives av Biesta (2017, s. 8) som en væren i form av termet *grow-up-ness* - en term som ikke må forstås i form progresjon eller vekst, men betegner en evne eller kvalitet i mennesket, både hos voksen og barn, i å erkjenne den andres integritet og annerledeshet - en erkjennelse av at verden der ute *er* der ute. Den eksisterer *ikke* som en projisering fra oss selv i form av at verden står parat og disponibel i vårt eget bilde til å gjøre som vil med.

3.0 METODE

Forskning starter ofte med en undring, eller et spørsmål - og fortsetter med et arbeid for å belyse dette spørsmålet. Man kan dermed forstå forskningsmetoder som de fremgangsmåter vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har

stilt. Jeg vil her presentere metodene jeg har tatt i bruk i å undersøke mitt spørsmål, *hva er motstand og hvordan kommer motstand til uttrykk i barns lek?*

3.1 Kvalitativ orientert forskning

Jeg har valgt å basere studien min på et kvalitativt orientert forskningsdesign. Dette er valgt på bakgrunn av at kvalitativ forskning tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle, i motsetninger til kvantitative metoder som gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2020, s. 54). Løkken og Søbstad (2014, s. 35) skriver at kvalitativ forskning har som mål å få større forståelse for noe, fremfor å finne en forklaring. Jeg har under mitt arbeid ikke vært på jakt etter et fasitsvar. Jeg har derimot ønsket å gjøre et undersøkende forskningsarbeid, der jeg har utfordret min egen forståelse. Inspirert av Derrida har jeg ønsket å være åpen i møte med det som måtte vise seg for meg under denne prosessen, hvorav jeg ikke har vært forutbestemt i forhold til hvilken vei oppgaven skulle ta. Ved en kvalitativ tilnærming har jeg ønsket å gå i dybden av et tema der det er rom for tolkning. I mine funn tar jeg sikte på å få frem sammenhenger og helhet for å besvare oppgavens problemstilling.

3.1.1 Feltarbeid

Opgaven min omhandler samspill og søker dermed prosessuelle forståelser i menneskelig atferd. Jeg har derfor bygget min forskning på *feltarbeid*. Feltarbeid er en metode ofte brukt av antropologer, og varer gjerne over tid – ett år og mer. Et feltarbeid kan utføres på mange måter, der lengden på oppholdet kan variere og er dermed ikke absolutt ¹⁰. Et feltarbeid innebærer at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser (Wadel, 2002, s. 9). Jeg går dermed inn som observatør i *eget felt*, som innebærer at jeg studerer en del av min egen virkelighet. Dette medfører både fordeler og ulemper. Gjennom flere år som barnehageansatt har jeg etablert et bredt nettverk innenfor barnehagemiljøet, som ga meg tilgang til en rekke muligheter og kunnskap. Både i form av praksisplasser, gode fagfolk, erfaringsbasert kunnskap - ikke minst gjennom å ha vært del av livet i egen barnehagehverdagen parallelt med bachelorskriving. Med en barnehagefaglig utdanning har jeg med meg både et teorigrunnlag, verdisyn og en terminologi som

10

<https://ndla.no/nb/subject:43/topic:1:190302/topic:1:197975/resource:1:190087?filters=urn:filter:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4>

både har gitt meg inngang, tyngde og flyt under faglige diskusjoner og meningsutvekslinger under feltopphold og bachelorskriving.

Utfordringen under et feltarbeid i eget felt, er at det kan være utfordrende å se de etablerte sannhetene og diskursene i en kultur jeg selv er del av. På ene siden vil fremstilling av data i en kvalitativ studie være avhengig av forskerens ferdigheter og kunnskap innenfor feltet som skal undersøkes, på andre siden vil en slik kunnskap ligge til grunn for diskurser og forståelser som kan begrense *ny* kunnskap. Det kan dermed være vanskeligere å få tak i «selvsagte» forhold i egen kultur enn i en fremmedkultur, nettopp fordi de tas for gitt (Wadel, 1991, s.18). Noe vil dermed være tydeligere for meg, mens noe vil ligge mer skjult. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst min egen kultur og kunnskap, samtidig som jeg har forsøkt å stille meg åpen for det ukjente.

De grunnleggende teoriene jeg tar i bruk og utforsker, er samhandlingsteorier. Sosialantropologen Cato Wadel (2002, s. 11) hevder at den metoden som egner seg best til å fremskaffe data om samhandling, der man ønsker å utvikle relasjonelle begreper, prosessuelle forståelser og samhandlingsteorier, er *deltagende observasjon*. Deltagende observasjon er en metode som innebærer at jeg som forsker deltar i de sosiale prosessene jeg studerer, for på den måten å samle data. I forkant av et opphold på tre uker i barnehagefeltet, gjorde jeg et valg om at jeg ønsket å observere barns motstand i lek.

3.1.2 Observasjon og deltagelse

Et feltarbeid er rettet mot samspillet mellom mennesker, og krever dermed at man ikke er låst til en plan. Som forsker må man være fleksibel, ofte justere og endre retning underveis. Det kan oppleves kaotisk, på bakgrunn av at man i et kvalitativt orientert feltarbeid vektlegger innsikt, innlevelse og oppdagelse *over* fastlagte planer og nitid verifisering (Wadel, 2002, s.22). En slik forskningsprosess fordrer at man beveger seg mellom teori, metode og data, flere ganger. Gjennom denne prosessen har jeg opplevd mange ganger å måtte gå tilbake, sette strek over, men ikke glemme - for så å prøve å forstå noe på nytt.

Jeg har i mitt feltarbeid vært delvis deltagende, en hybrid mellom deltagende og ikke-deltagende observasjon. Det å være *deltagende* som observatør i mitt feltarbeid, har gitt meg tilgang og mulighet til å komme tett på barns lek. Dette har vært en forutsetning for mine observasjoner nedtegnet via protokoll eller i loggbok, hvor jeg har inntatt en *passiv* rolle. Observasjonene jeg har gjort meg har på ene siden vært strukturert ved at jeg har tatt et bevisst valg om hva jeg skal observere, barns motstand i lek, og har forkunnskaper om det som skal studeres (Løkken og Søbstad, 2014, s. 47). På andre siden har de vært ustrukturert ettersom jeg ikke har valgt et forhåndsbestemt *område* innenfor motstand i lek - verken låst i et uttrykk innenfor lek eller motstand. Dette har vært et bevisst valg, for å ikke være låst i hva jeg så etter, og for å kunne være åpen i møte med hva som ville vise seg.

3.1.3 Løpende protokoll og logg

Det å ha vært deltagende i livet på avdelingen i barnehagen for mitt feltarbeid, har vært en forutsetning for tilgang til de situasjonene som ligger til grunn for observasjonene som har vært relevant for mitt arbeid. I tillegg har det gitt meg mulighet til å holde min egen deltagelse tilbake under sekvenser i observasjonene, der jeg har skrevet løpende protokoll av *barns motstand i lek*. Løpende protokoll som metode er en fortløpende nedtegnelse av det som skjer over en kort tidsperiode (Løkken og Søbstad, 2014, s. 52) Mine observasjoner i form av protokoll har i hovedsak basert seg på barns verbalspråk/konversasjon, for deretter en bearbeidelse for ved å komplimentere protokollen i form av mindre sammendrag bestående av kontekst m.m. Slike sammendrag har, i tillegg til daglige nedtegnelsene, vært registrert via logg. Hensikten med loggboken er å skrive grundig om avgrensede hendelser, som gir et grunnlag for teoretisk refleksjon (Løkken og Søbstad, s. 2014, s. 53) Dette har gitt meg mulighet til å ha en runddans mellom observasjoner og teori.

3.1.4 Etiske hensyn

Det har vært viktig for meg å ivareta barnas selvbestemmelse og autonomi. Jeg avklarte alltid med barna i forkant av observasjonene om de synes at det var greit at jeg skrev ned det de sa og gjorde. Jeg har ikke initiert lek, eller på andre måter grepet inn i form av å styre konstellasjoner, barna, leken eller språket i forkant, eller under mine observasjoner. For meg har det vært viktig å ivareta de voksne og barnas

privatliv og integritet. Jeg har ikke hatt behov for personopplysninger i mitt prosjekt, og har derfor gjennomført det anonymt. En behandling regnes som anonym dersom det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner på noe tidspunkt av datainnsamlingen. Etersom jeg kun har behandlet anonyme opplysninger, har jeg ikke meldt prosjektet til NSD, som stemmer etter NSD sine retningslinjer for et prosjekt uten behandling av personopplysninger¹¹. Jeg har derfor heller ikke skrevet ned noen navn i mine observasjoner, protokoller og eller i daglig logg. Det er derfor ikke mulig at noe av materialet spores tilbake til dem som ble observert. Jeg har forholdt meg til lovverk om taushetsplikt og inntatt en åpen og så ærlig rolle som mulig i møte barnehagen under feltarbeidet.

3.1.5 Mulige feilkilder

Mitt datamateriale er valgt ut på bakgrunn av hvordan jeg har sett og forstått leken. Datamaterialet er følgelig ikke rent objektivt. De teoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn i oppgaven, kan betraktes som utgangspunkter som gir retning, og blir konkretisert gjennom metode, begreper og teorier jeg tar i bruk. Dette er noe Geertz henvist til av Thagaard (2002) viser til ved å si at «all forståelse bygger på en førforståelse» (s. 38). Temaet som undersøkes i denne bacheloren er relevant for min problemstilling, som gir validitet. Eventuelle feilkilder i denne oppgaven, ligger i utvalg av data og hvordan de er blitt tolket av meg. Det ligger i oppgavens natur, at det selektive utvalget av observasjoner, omgjort til data og dermed analysert og tolket av meg som bachelorstudent, kunne ha blitt gjort og forstått på en annen måte enn hvordan jeg selv har gått frem og forstått materialet.

4.0 ANALYSE

For å analysere datamaterialet har jeg utført et granskningsarbeid og et fortolkningsarbeid. Ifølge Wadel er både observasjonene og den fortolkningen vi tillegger det vi har valgt å observere selektive (Wadel, 2002, s. 76). I analysene har jeg vekslet mellom å se helheten av, og enkeltdeler i materialet. En slik vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi forstår en tekst, og refereres ofte til som den hermeneutiske

¹¹ <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>

sirkel/spiral. Vekselvirkningen mellom helhet og del er ment å utvide ens egen forståelse for det man studerer stadig bedre for hver omdreining på spiralen (Hjardemaal, 2002, s. 41). Nyhermeneutikkens utvikling, har med Gadamer i front, erkjent viktigheten av at teksten fortolkes på bakgrunn av en forforståelse. Gadamer (referert av Hjardemaal, 2002, s. 43-44) hevder at vår forforståelse danner broer mellom en selv og omgivelsene, både materielle og sosiale. Denne forforståelsen danner en fortolkningsramme som vi søker å forstå ved hjelp av. Selve fortolkningsprosessen vil dermed bestå av å vende tilbake og frem mellom tekst og egne referanserammer. Dette forutsett at man klarer å stille seg åpen i forhold til det som er annerledes.

De eksemplene som jeg har valgt å løfte frem, er de observasjonene jeg opplever belyser problemstillingen best utfra hva som ble viktig for meg å skrive frem. For meg har det vært viktig å søke en helhetsforståelse av observasjonene, med fokus på relasjoner og samspill barna i mellom og mellom barna og verden, fremfor fokus på det enkelte barn. I mitt materiale har jeg forsøkt å gjengi det som har vært, samtidig som jeg er bevisst min tilkortkommenhet. Både ved innsamling av data og i min analyse har jeg vektlagt det prosessuelle i spillet, for å skape dybde i forhold til fenomenet jeg studerer. Å kategorisere observasjoner og gjøre disse til data er å fortolke og å indikere et sosialt fenomens betydning (Wadel, 2002, s. 79).

Jeg har gjort en narrativ-inspirert analyse av datamaterialet, der teksten systematiseres i form av fortellinger ¹². Dette er gjort ved mindre utdrag fra løpende protokoll, logg og deltagende observasjon med tilhørende oppsummeringer og drøftelse av hendelsene. Jeg har gjort et utvalg av materialet som viser til et spenn i motstand.

4.1 Funn og drøftelse

I dette kapitlet/avsnittet vil jeg løfte frem fortellinger i form av løpende protokoll og logg fra praksis som viser motstandens mangfoldighet og kompleksitet. Jeg vil imidlertid understreke at de ikke må forstås som adskilte kategorier, da de må sees i sammenheng og komplementerer hverandre. I arbeidet med det teoretiske rammeverket og datainnsamling til denne oppgaven har jeg fordypet meg i hva

¹² https://snl.no/forskningsmetode_-_samfunnsvitenskap

motstand er, og hvordan motstand kommer til uttrykk i barns lek. Man kan si at enhver motstand er konkret og unndrar seg dermed ensidige akademiske definisjoner (Øksnes, 2017, s. 34). Store deler av materialet mitt viser til at motstand er og kommer til uttrykk på ulike måter. Der motstand opptrer både direkte og indirekte i hva jeg opplever som en utfordring fra barns side i å undersøke om det er mulig å handle, tenke og være annerledes enn hva som er forventet av dem både institusjonelt og personlig. Motstand er uten tvil mangfoldig og kompleks, mye på bakgrunn av at det må være to eller flere parter involvert for at det skal oppstå motstand - den vil dermed initieres og fortolkes ulikt. Jeg vil her vise til ett spenn av ulike måter motstand kommer til uttrykk i og gjennom barns lek.

4.1.1. Motstand som brudd - å bryte med det som er forventet

I mitt materiale vil jeg vise til et mindre utvalg med analytisk fokus på sosial og kulturell betydning av motstand, både individuell og som gruppe. Jeg vil med et mindre utdrag vise til en bredde av motstand og dens betydning utfra mitt teoretiske bakteppe. Jeg har delt funnene mine inn i tre deler, der hver del vil inneholde et utdrag fra protokoll, en form for motstand og hvordan den blir møtt. Den første delen av materialet tar for seg barns motstand som motstridende ønsker. Den andre delen av materialet tar for seg barns motstand som skjult, mens siste del av materiale omhandler barns dialogiske samspill i lek, koblet til «the middle ground» (Biesta, 2012/2017). Jeg vil bare presisere at det ikke foreligger noen form for fasit eller kobling mellom hvordan motstand initieres/tar form, samt hvordan den møtes. Dette er min fortolkning av enkeltstående hendelser, som er ment å sees i en større sammenheng. All motstand er unik, og har ofte flere lag ved seg. Dette er bare en av flere måter å se det på.

4.1.2 Motstand som motstridende ønsker

Jeg vil i denne delen vise til mine funn i form av motstridende ønsker. Motstand beskrives av flere som situasjoner der barn alene eller samlet forfølger egne planer som fraviker fra pedagogens aktiviteter (Øksnes & Samuelsson, 2017). Når barn går sammen som gruppe i disse handlingene tolkes det ofte til en form for mytteri, en samlet lydighetsnektelse (Schultz, 2016). Dette viser deg også i en av observasjonene mine.

Det er midt i lunsjen når det ringer på døren. Ringeklokken har en melodi, og et av barna danser ut på gulvet, hvor det raskt følger flere barn etter. Barna ler. Det gjør ikke de voksne.

Det tar ikke mer enn ett minutt fra det første barnet er utpå gulvet, til barnet er omringet av andre barn som har forlatt lunsjen for å delta i dansen. Handlingen skjer så raskt at det umulig kan ligge noe kritisk tanke, refleksjon eller planlegging til grunn. Men det er ingen tvil om at de voksne opplever avmakt, for like fort som barna er på gulvet, har en voksen reist seg og bedt dem om å sette seg igjen.

Slike handlinger vil ofte tolkes som motstand, til tross for at barna ikke nødvendigvis er motivert av eller for å handle *mot* pedagogens autoritet. Tvert imot virker det som om de i ett øyeblikk ikke er affektet av barnehagens struktur lenger. De bare gir seg over til latteren og fellesskapet - et øyeblikk av lykke der ute på gulvet; noe inkluderende, kroppslig, meningsdannende. Men ettersom handlingene tar sted utenfor de rammene som er satt, vil barnehagens struktur kunne plassere handlingene i opposisjon mot autoriteter. De kan blant annet bli tolket og sees i lys av en indirekte motstand mot normalisering, pedagogisering og øvrige strukturer.

4.1.2.1 World destruction

Jeg ser dette som ett klassisk eksempel på hva som *ofte* assosieres med motstand – der to parter drar i hver sin retning. Motstridende ønsker eller intensjoner, direkte eller indirekte, individuelle eller som grupper. I dette tilfellet vil det være at pedagogen opplever at barnas handlinger gir motstand til hennes egne ønsker om hva som skal ta sted i lunsjen. Pedagogen vil muligens handle utfra det hun selv opplever er forventet i situasjonen og dermed av henne. Dolk (2017, s. 46) beskriver slike situasjoner der man som pedagog står i et spenn mellom forventningen til å være den som opprettholder de rammene man opplever danner grunnlaget for den institusjonaliserte barndom (sosiale strukturene, regler, normer), og hvor man på andre siden er den som besitter makten til å tilpasse, gi rom og utøve skjønn i møte med barnet og dens verden. Jeg opplever det ligger en utfordring i dette spennet, og ikke minst et pedagogisk ansvar. Når man som pedagog, handler intuitivt på barns motstand, som i

dette tilfellet, skan det forstås som at man setter seg selv i senter. Man fortolker dermed barnas handlinger i opposisjon til seg selv og sin verden, som her er barnehagens struktur. Pedagogen står dermed i fare for å ramme situasjonen inn utfra et egologisk perspektiv, som ofte fordrer en ensidig tilpasning; der hun ser barna som ulydige i det de ikke setter seg ned, fremfor at de er uenige (Seland, 2017). Begge parter har et ønske om hva som skal skje – barna vil danse, de voksne vil spise. Men barna vil ikke danse, fordi de voksne vil spise. Kun ved å erkjenne barna som annerledes enn seg selv, at de lever og handler på egen hånd, vil pedagogen kunne erkjenne initiativet som noe annet enn det hun selv ser. Om ikke vil hun risikere å møte barnas initiativ i form av world destruction, beskrevet at Biesta (2017/2012) som en trang til å påtvinge egen vilje mot det som gir oss motstand, for å få igjennom og realisere sitt eget initiativ, uten tanke for hva som beveger eller kan bli beveget hos barna.

Når vi som pedagoger møter motstand kan vi på en måte si at verden der ute prøver å si oss noe - en prosess der våre egne ønsker får en realitetssjekk, der vi kan spørre oss selv om det vi ønsker er ønskelig i vårt eget liv og i livet vi lever med andre (Biesta, 2017, s. 16). En slik tanke, vil ha betydning for hvordan pedagogen velger å engasjerer seg i den motstanden barna gir henne. Det vil kunne skape en refleksjon - et indre scenario. Der man som pedagog må se sitt eget ønske, og bestemme hvorvidt det er det man egentlig ønsker. For deretter å se om ønsket har en pedagogisk kvalitet, som erkjenner og fremmer en eksistens utenfor en selv. Man kan kanskje forstå pedagogen som en potensiell brobygger, som kan mestre å bli vekket av barna og vekke dem tilbake. Der man må forholde seg til at noen i dette rommet har det veldig gøy der ute på dansegulvet, mens andre sitter her ved bordene med oss.

4.1.3 Motstand som skjult

I denne delen vil jeg vise til motstand som en form for i form motreaksjon til voksnes tolkning og beskrivelse av verden,. Denne formen for motstand bryter dermed med de voksne sine forventninger om hva eller hvordan barn leker.

Ett stykke fra de voksne leker fem jenter i et skogholt. De lager krig, og er travle. Det er høyt tempo på leken. De bruker hele ”rommet”, er oppi trærne og nede på bakken. Konglebomber, giftige pinnepiler og mosegranater. Jentene samler alle granatene i en stor haug, før en av jentene slenger seg over granatfeltet i en slengdisse. «Nå eksploderer det!!» Alle jentene lager lyden av eksplosiver. Jenten på slengdissen slenger seg ned og måker seg bortover skogbunnen. Hun har mistet bena.

En voksen kommer bort til dem «Lager dere hus til klatremus?» Han ser på mosehaugen og smiler varmt. Jentene bekrefter at det er akkurat det de leker, Hakkebakkeskogen.

Denne leken var vanskelig å fange på papir. Det skjedde mye samtidig, parallelle hendelser av kroppslig og verbal kommunikasjon. Det var ingen tvil om at de var engasjert og investert i leken. Leken tok sted i en krigssone, med eksplosiver, bomber og granater. På ett tidspunkt mister den ene jenten bena sine som et resultat av å ha slengt seg over et minefelt. Leken stanser i det en pedagog kommer ned til dem. På ene siden spør ham dem hva de leker - men ved å gi dem et forslag (Hakkebakkeskogen) viser han til sin egen forståelse og dermed forventning til leken. Thorbjørn Egner vil jeg påstå er i Norsk kultur allmenngodkjent, ofte assosiert med noe trygt som flere generasjoner har kjennskap til. Pedagogen viser til sin egen forventning om hva jentene leker, muligens konkludert på avstand og ut fra tidligere erfaring.

Ubevisst eller bevisst leker jentene noe som kan utfordre og bryte med diskurser både innenfor kjønn og barns lek. De anvender sine levde liv, og bygger leken på et verdensbilde som strekker seg utover voksne sitt syn på hvordan verden burde se ut (Dolk, 2017). At jentene i starten forteller meg at leken er hemmelig, viser til at de er bevisst på at det de gjør bryter med hva som er lov eller forventet. Det er i hvert fall en bevisst risiko for det tilstede, noe jeg opplever de delvis får bekreftet i møte med pedagogens antagelse om at det de leker er i helt andre enden av det de faktisk gjør. Jentene tar intuitivt et kollektivt valg om å gi ham rett. De lar ham i hvert fall leve i

den troen om at det de gjør er det han tror. Uavhengig av motivasjonen for motstanden, så utfordrer de noe vi som pedagoger ofte er voktere av, de voksnes verden. Schultz (1989, s.4) hevder at når små barn engasjerer seg i handlinger som resulterer i motstand av barnehagens dominerende kulturelle verdier, er det før det foreligger en bevisst eller kritisk hensikt i bunn. På ene siden kan dette stemme, om man ser handlingene og leken som noe som strekker seg utenfor det samfunnet har etablert av rammer for ønsket adferd. Noe som er tydelig når barn som deltar i handlingen virker mer opptatt av gruppen som enhet. På andre siden ser jeg i mitt materiale at barn veldig tidlig, likevel er bevisst hva som er forventet av dem og ikke - noe som kan resultere i at handlinger og lek som kan oppfattes som motstand, skjer i det skjulte.

Spørsmålet jeg har stilt meg her er *hvor* ligger motstanden. På ene siden leker jentene noe som de selv opplever bryter med fellesskapets normer - forventning til hva barn burde leke. Dette kan forstås som motstand. Samtidig opplevde jeg ikke at de lekte det *fordi* det ikke var lov. Det var mer en bevissthet om at leken måtte skje på avstand - på et sted det ikke var voksne. Dette kan romme en forståelse av at leken ikke ville falle i god jord. Jeg opplevde egentlig at barna på ene siden utøvde motstand ved å leke ut noe seg i mellom, noe som brøt med normer. På den andre siden valgte de å ikke utfordre de voksne, og dermed lot være å gjøre motstand.

Om motstand skal ha en subjektiverende effekt, må det ifølge Biesta skje fra utsiden (201, s.12). Man må være mottakelig for at det finnes noe der ute, som ikke er meg selv, noe som er annerledes, som utfordrer hvordan jeg ser eller opplever verden. En mottakelighet til å bli snakket til. Når pedagogen møter jentene med sin egen forventning til hva leken er, møter han ikke motstand. Det er ikke som han tror, men han konfronteres ikke med det, og forbli dermed værende i sin egen oppfattelse av tingenes tilstand.

4.1.3.1 Self destruction

På ene siden kan man tenke at dette er strategisk lurt av jentene, der de mestrer å utøve en form for motstand ettersom den tar sted i det skjulte. Schultz (2016) hevder at de barna som mestrer motstand best, er de som er subtile i sitt uttrykk. Der de hele tiden er i grenselandet ift, hva man ville tolket som motstand. Jeg opplever en slik

tanke problematisk, fordi den for meg kun konsentrerer seg rundt barnet som individ der man tilegner motstand et ønske om egen vinning. Om man derimot ser motstand som kommunikasjon, der motstand er eksistensielt for å være i dialog med den andre og verden – velger jentene på ene siden å forholde seg til den gjennom å dele opplevelsen av leken med hverandre, på andre siden fraviker de å konfrontere dem de opplever som bærere av den kulturen tilbyr leken motstand, de voksne. Det er dermed ingen dialog mellom jentenes lek og verden der ute, ettersom de ikke møter den som de opplever tilbyr motstand.

Biesta (2012/2017) betegner et slikt møte med motstand som *self destruction*, der jentene gjennom å trekke seg vekk fra motstanden, frarøver seg selv å eksistere i verden. Dialogens potensiale forsvinner. På andre siden hevder Biesta at subjektivering av mennesket ikke skjer gjennom kapasitet til å tilegne seg eller reprodusere kunnskap, å forstå eller gi mening - men subjektivering skjer gjennom *evnen* til å bli adressert, snakket til, kallet på, og derav undervist (Biesta, 2017, s. 4). Sånn sett kan man se at både pedagogen og barna i denne situasjonen er mer opptatt av sin egen forståelse av situasjonen, enn hva som ligger skjult i den andre. De velger å ikke stille seg åpen til den andre, til det som måtte vi dem motstand.

Jentene opplever at pedagogen ikke ville erkjent eller tillatt leken, noe som ikke er sikkert. Pedagogen møter jentenes lek med en antagelse om lekens ånd, som ikke stemte. Begge parter er forutinntatt i møte med den andre, og velger dermed å ikke la seg utfordre. På ene siden gir en slik avvikelse fra å forstyrre den andre, plass til at alle parter kan leve som de gjør. Men dette medfører at de opprettholder parallelle, men separate liv. Fremfor å utfordre den andre, og dermed seg selv. Potensialet og risikoen som kunne forekommet i en dialog der det kunne oppstått noe nytt, en samfunnsmessig kritikk, en utfordring av diskursen m.m. forvitrer.

4.1.4 Motstand som dialogisk samspill

Denne delen av materialet er noe mer utradisjonell i hvordan å se motstand. Hvorfor skal jeg komme tilbake til.

Bee og Albert har lekt lenge, og har god flyt i leken.

De sitter på en stor pute, en øy i havet.

Bee «Det var noe som liksom tok tak i føttene mine og dro meg ned mot sjøen»

Bee i karakter *Hjelp!*»

Albert «Morfaren redder deg, han kastet deg tilbake på land. Når du ble dratt ned, hadde du liksom sett noe snø og en gulrot. Nå kommer en snømann, det var meg»

Albert i karakter som snømann, sier: «*Beklager, jeg trodde du var den onde apekongen! Jeg måtte derfor dra deg ned i sjøen. Bra at du ikke var han!*»

Bee lager ett brudd, hvor hun initierer noe nytt, som bryter med det forutsigbare. På ene siden skaper denne motstanden til det som allerede eksisterer i leken, dramaturgi og spenning. Bee skyver leken forover. Men i dette bruddet legger hun til et moment av noe ukjent. Hun lar noe stå åpent i sitt initiativ rettet direkte til Albert. Hun blir dratt ned mot sjøen, men hva eller hvem som tar tak i henne lar hun være uvisst. Bee, bevisst eller ubevisst, skaper her et tomt rom for det som enda ikke eksisterer, der det er plass til Albert å trå frem. Hun roper i tillegg etter hjelp, og forsterker dermed budskapet; dette er ditt å gjøre noe med, Albert! Her er det bare du som kan handle.

Når Biesta (2017, s. 12) presenterer dialogens premisser, viser han til at skapelsen av subjektet skjer fra utsiden. Han hevder at spørsmålet vi må stille er; *når betyr det noe at jeg er jeg?* Et slikt spørsmål vil *ikke* fange hva man som person besitter av egenskaper som skiller en fra andre, men heller se etter situasjoner hvor ens egen unikhhet er på spill, og dermed *jeget* er på spill. Det er situasjoner der noe kaller på deg og ingen andre, og det kun er du som kan respondere eller svare. Bee er helt avhengig av at Albert griper initiativet hennes, at han tar utfordringen gjennom å respondere og engasjere seg i og med det som på ene siden utfordrer, ettersom det bryter med det som allerede foreligger i leken. I tillegg må han bryte med seg selv og engasjere seg i det som skjer *der ute*. Bee, leken og verden kaller på ham. Albert står nå ovenfor noe jeg vil beskrive som essensielt for leken, hans egen subjektivering. Biesta (2017, s.

11-12) beskriver møtet med motstand som situasjoner der vi møter et ansvar - der man enten tar ansvar, eller fraviker det.

4.1.4.1 The middle ground

Når Albert nå velger å ta ansvar er det i form av growupness, en væren Biesta beskriver som the middle ground hvor vi møter det som gir oss motstand, fremfor å ødelegge eller fravike fra det. Dette gjør Albert ved å erkjenner at verden der ute, er nettopp *der ute* (Biesta, 2017, s. 8-9). I dette øyeblikket lever begge barna sammen i verden, uten å okkupere senteret av den. Albert responderer ved at morfaren redder Bee, og tar deretter opp den ukjente faktoren. I karakter som den skyldige snømannen forklarer Albert misforståelsen; han hadde trodd hun var den onde apekongen.

Lekens dialogiske samspill og Bee mestrer noe Biesta etterspør hos pedagogen «Arousing the desire in another humanbeing for wanting to exist in the world in a grown-up way» (Biesta, 2017, s. 4). At Albert griper Bee sitt initiativ i leken og tar ansvar vises ved at han følger opp hennes begynnelse. Han blåser liv i initiativet samtidig som han legger til noe nytt, for så å spille tilbake til henne. Begge barna viser at de respekterer det skjulte hos den andre, det som er umulig å forvente, det man ikke kan vite på forhånd. Ved å bære denne tanken i møte med den andre, inn i sine handlinger - initiativ og respons, skapes rom for at noe nytt kan bli født. Noe som kommer fra noe, men er noe annet enn det var/kom fra (jf. Derrida). Jeg opplever dette er hva Gadamer (referert Øksnes, 2008, s.83) mener ved å beskrive leken som en værenforsøkelse, der noe nytt kommer inn i verden, *det som allerede er sagt*, det gamle og *det som ennå ikke er sagt*, det nye. Peter Trifonas skriver det som følger: «It is at the inter-spaces of old and new knowledge constructions beyond the grasp of "meaning" or "reason" that risks are taken to move beyond what we already know by endeavouring to put systematicity of what may appear to be grounded or static into motion, play, *kinesis*.» (Trifonas, 2004, s. 40).

Jeg er klar over at dette materialet er noe utradisjonelt i hvordan å vise til motstand. Men jeg opplever at det hører hjemme i det repertoaret motstandsbegrepet sitter på. Strukturer i form av grenser for hva som er vedtatt, virkelig eller forutsigbart, er ikke alltid tilstede i leken. De som leker er dermed åpne for muligheter - det som er

annerledes og ukjent for oss. De som leker i flyt vil dermed engasjere seg med og i motstand på en annen måte - der man rammer motstand inn som meningssskapende.

Avslutning

Formålet med denne studien ha vært å undersøke og søke ny forståelse om hva motstand er, og hvordan motstand kommer til uttrykk i barns lek. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk har lagt grunnlag for drøfting av studiens funn, samtidig som funnene har gikk meg bedre forståelse av teoriene jeg har anvendt. I mitt studie viser motstand seg som mangfoldig og komplekst. I mine funn kommer motstand til uttrykk på ulike måter i barns lek, både i form av motstridende ønsker som oppleves som motstand, motstand som skjult og motstand i et dialogisk samspill. Mitt materiale viser til en bredde av uttrykksformer for motstand gjennom ulike uttrykk i samspill med andre barn og voksne. Med et spenn langt utover de situasjonene som for voksne oppleves som utfordrende og kaotisk.

Denne prosessen har vært inspirerende, altoppslukende, og tidvis vond.. Både Derrida og Biesta har vært viktige følgesvenner og «samtalepartner» i denne prosessen. De har begge utfordret meg til å se noe på nytt, ofte flere ganger. Jeg har hatt stor glede i å bli kjent med noen av tekstene deres, mye på grunn av at de har utfordret mine egne tanker om utdanning, samfunn og mennesket. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap, men har sjeldent følt meg så kunnskapsløs. Jeg vil avslutningsvis i denne oppgaven nok en gang reise tilbake til starten, for å se noe på nytt.

Ordet motstand har sitt opphav som astrologisk term som beskriver en hendelse hvor to himmelske kropper står direkte ovenfor hverandre i himmelen. Ordet beskrives som det å *stå ovenfor, i veien for, i posisjon som er rettet mot eller konfronterer noe annet*¹³. For meg besjeler dette bildet av *to himmelske kropper i himmelen* noe grunnleggende ved motstand. Det hadde ikke vært motstand om det ikke var et møte mellom noe eller noen. Motstand forutsetter følgelig at noe utfordres i møtet med den/det andre - noe som kaller på deg, vekker deg, henter deg (Biesta, 2017).

Himmelen kan sees som symbolsk for en tilstand utenfor oss selv, opphøyd til et øyeblikk av mulighet. Muligheten oppstår mellom kroppene, som en tomhet som enda

¹³ <https://www.etymonline.com/search?q=opposition>

ikke er plassert eller fylt. Slik sett kan man forstå motstand som et møte mellom to, som skaper et øyeblikk av mulighet - en spenning av at vi ikke vet hva som skal eller *kan* skje.

KILDER

- Eg a-Kuehne, D. (2004) The Teaching of Philosophy: Renewed rights and responsibilities. I Trifonas, P., P. & Peters, M., A. (Red.), *Derrida, deconstruction and education. Ethics of Pedagogy and Research* (s. 17-30). USA, UK & Australia: Philosophy of Education Society of Australasia
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. (2012) *The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World*. Hentet fra https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/Biesta_1_1_92103_2012
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dolk, K. (2017). «F r barn år det roligt.»: Normer, delaktighet och v gar till förändring. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.), *Motstand* (s. 42-61). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I Kleven, T., A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 28-60). Oslo: Unipub AS
- Kunnskapsforlaget. (2007). *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: H. Aschoug & Co. (W. Nygaard) A/S og A/S Gyldendal Norsk Forlag
- Kunnskapsforlaget. (1978). *Fremmed ordbok*. Oslo: H. Aschoug & Co. (W. Nygaard) A/S og A/S Gyldendal Norsk Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplanen for barnehage*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/læring-og-trivsel/rammeplan/>
- Lillemyr, O., F. (2011) *Lek på Alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2014) *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Schultz, S. (2016) *Finding meaning in the Resistance of Preschool Children: Critical Theory Takes an Interpretive Look*. Hentet fra <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=thoughtandpractice>
- Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.), *Motstand* (s. 90-114). Oslo: Cappelen Damm AS
- Steinsholt, K. (2020) En oase av lykke. Eugene Fink og menneskets taktfulle lek i verden. I Grindheim, L., T. & Aaserud, G. (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og Innlevelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Trifonas, P. (2004) The Ethics of Science and/as Research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. I Trifonas, P., P. & Peters, M., A. (Red), *Derrida, deconstruction and education. Ethics of Pedagogy and Research* (s.31-41). USA, UK & Australia: Philosophy of Education Society of Australasia
- Øksnes, m. (2008) *Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelse*. Hentet fra <https://docplayer.me/418585-Lekens-ontologiske-betydning-hos-hans-georg-gadamer-1.html>
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). Nei, jeg gjør det på min måte! Motstand i Barnehagen. I Øksnes, M & Samuelsson, M. (Red.), *Motstand* (s. 42-61). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. (2019) *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Hegland Trykkeri A/S