

Solidaritet mellom barn i barnehagens hverdagslige samspill

Dordi Aalbu

| MASTER I FØRSKOLEPEDAGOGIKK | 2015

Forord

Så står jeg ved veis ende – masteroppgaven er klar for trykking og levering. Ferden har vært lang og til tider frustrerende, men lærerik. Dette har jeg hatt lyst til å gjøre helt siden det ble opprettet hovedfag i førskolepedagogikk på slutten av 80-tallet.

Å kunne få fordype seg i fag etter mange år i yrkeslivet har vært et privilegium. Selve skriveprosessen har vært fylt av opp- og nedturer. Desto større er gleden når resultatet foreligger.

Takk til min engasjerte veileder Sonja Kibsgaard som har gitt konstruktive tilbakemeldinger og ga meg inspirasjon da jeg vurderte å gi opp.

Takk til deltakerbarnehagen som tok i mot meg med åpne armer og lot meg få innblikk i deres hverdag.

Og ikke minst takk til forskningsdeltakerne mine, alle barna i observasjonsbarnehagen som tillot meg å være sammen med seg og viste meg deler av det rike og komplekse samspillet som utspiller seg hver dag i barnehagen.

Oppdal 26.november 2015

Dordi Aalbu

Innhold

Forord.....	1
Innhold.....	2
1. Innledning	4
1.1 Aktualisering.....	4
1.2 Begrunnelse for valg av tema	5
1.3 Oppbygging av oppgaven	6
2. Begrepsavklaring og problemstilling	6
2.1 Grunnleggende verdier i barnehages formålsparagraf	6
2.2 Solidaritetsbegrepet.....	8
2.2 Problemstilling	10
3. Teoretiske perspektiver	12
3.1 Solidaritet i et dannelsesperspektiv.....	12
3.2 Solidaritet som anerkjennelse	14
3.3 Barns levde etikk.....	15
4. Metode	16
4.1 Design.....	16
4.2 Forforståelse	17
4.3 Utvalg.....	19
4.4 Forskerrollen og etiske perspektiver	20
4.5 Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål	23
4.6 Gjennomføring av datainnsamling.....	25
4.7 Analyseprosessen.....	27
4.8 Studiens troverdighet, pålitelighet, og gyldighet.....	28
5. Presentasjon og drøfting av funn	30
5.1. Måter å vise solidaritet på.....	30
5.1.1 Verbale uttrykk for fellesskap	30
5.1.2 Kroppslige uttrykk for fellesskap.....	34
5.1.3 Ta den andres perspektiv	38
5.1.4 Støtte og hjelpe andre	41
5.1.5 Dele	43
5.2 Drivkrefter som kan fremme solidarisk handling	44

5.2.1 <i>Vennskap</i>	44
5.2.2 <i>Flyt i leken</i>	46
5.2.3 <i>Få bli med i lek</i>	48
5.2.4 <i>Den andres ansikt</i>	49
5.2.5 <i>Voksnes påvirkningskraft som rollemodeller og regulatorer</i>	50
6. Avslutning.....	51
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD	54
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foresatte	56
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring ansatte	57
Referanser	58

1. Innledning

“Ubuntu is a concept that we have in our Bantu languages at home. Ubuntu is the essence of being a person. It means that we are people through other people. We cannot be fully human alone. We are made for interdependence, we are made for family. When you have ubuntu, you embrace others. You are generous, compassionate. None of us comes into the world fully formed. We would not know how to think, or walk, or speak, or behave as human beings unless we learned it from other human beings. We need other human beings in order to be human. I am because other people are. A person is entitled to a stable community life, and the first of these communities is the family. Ubuntu [is] the essence of being human. Ubuntu speaks particularly about the fact that you can't exist as a human being in isolation. It speaks about our interconnectedness. You can't be human all by yourself, and when you have this quality – Ubuntu – you are known for your generosity. We think of ourselves far too frequently as just individuals, separated from one another, whereas you are connected and what you do affects the whole World. When you do well, it spreads out; it is for the whole of humanity.”

Archbishop Desmond Tutu

1.1 Aktualisering

Mens jeg skriver min masteroppgave høsten 2015 flimrer ulike inntrykk inn fra nyhetssendingene. En strøm med flyktninger fra Syria og afrikanske land på flukt fra ufred og fortvilelse. Jeg ser hvordan barn og voksne møtes med piggrådgerder i Ungarn, fraktes med skrøpelige gummibåter over Middelhavet og finnes kvalt av luftmangel i en lastebil i Østerrike. Jeg røres og berøres, men kjenner også på maktesløsheten – de er så mange og behovene er så store.

Samtidig hører jeg om norske ungdommer som verver seg til terror og krigshandlinger for IS. Dette er ungdommer med ulik kulturell bakgrunn, men som er oppvokst i Norge, noen av dem forteller en historie om utenforskap og mangel på tilhørighet.

En dag presenteres forskning fra NTNU om frafall i videregående skole. For 30 % av ungdommene er det ensomhet, og ikke vansker med skolearbeidet som er hovedårsak til at de ikke gjennomfører skolegangen. Tre ulike perspektiver fra en verden og et samfunn dagens barn skal virke i. For meg sier dette noe om at utvikling av solidaritet og evne til å bygge fellesskap settes på prøve i dag, og vil være viktig for verdens framtid.

1.2 Begrunnelse for valg av tema

I løpet av siste årene starter stadig flere barn i barnehagen som ettåringer. De fleste barn i Norge vokser nå opp i jevnalderfellesskap på en helt annen måte enn tidligere. Frønes har skrevet om jevnaldrenes plass i barns sosialiseringssprosess og hvordan barn- voksen relasjon ikke kan erstatte jevnaldrenes betydning (Frønes, 1994).

Samtidig som barn i stor grad forholder seg til barnegrupper i hverdagen, er det sterke krefter i samfunnet som fremmer mer individualisering. Dette ser vi blant annet gjennom færre barn i familien og sterkere fokus på læring hos den enkelte. Korsvold beskriver hvordan barnet i dag sees på som et selvstendig individ, mens en tidligere betraktet barn som en del av et familiekollektiv (Korsvold, 2008). I barnehagens nye formålsparagraf gjeldende fra 2010 ble mellommenneskelige verdier tydeliggjort. Her kom også begrepet solidaritet inn for første gang i barnehagens formålsparagraf.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hva solidaritetsbegrepet innebærer og om vi kan gjenkjenne solidariske handlinger mellom barn i barnehagen. Jeg vil studere hvorvidt barn viser solidaritet med hverandre i barnehagen og i så fall på hvilke måter barn er solidariske og hvilke drivkrefter som kan fremme solidariske handlinger.

Hensikten med studien er å få mer innsikt i og synliggjøre hvordan barn samhandler og uttrykker fellesskap. Gjennom å se solidaritet ut fra ulike forståelsesrammer, ønsker jeg lete etter handlinger som kan tolkes som uttrykk for solidaritet. Jeg mener dette er viktig kunnskap for å styrke arbeid med fellesskap og solidaritet i den enkelte barnehage.

Gjennom at barnehagelærere ser og blir kjent med hvordan barn handler som sosiale aktører, øker muligheten for at de vil gi alle barn rom til å være en likeverdig deltaker i fellesskapet. Her støtter jeg meg på Berit Bae som sier det er viktig å «Være oppmerksom på og ha en reflekterende holdning til de daglige samspillene i barnehagehverdagen. For senere å kunne reflektere hvordan voksne skal møte dette i tilrettelegging» (Bae, 2004,s.9). Det er etter min mening avgjørende at en klarer å se forbindelse mellom honnørordene i formålsparagrafen og hva som skjer i barnehagehverdagen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Opgaven starter med refleksjoner omkring grunnleggende verdier i barnehagens formålsparagraf som styringssignaler for pedagogisk praksis. Deretter redegjør jeg for solidaritetsbegrepet med vekt på Løgstrups ideer (Løgstrup, 1993). Før teorikapittelet presenterer jeg min problemstilling. I teorikapittelet har jeg valgt ut tre ulike perspektiver på solidaritet: Et dannelsesperspektiv der Klafki (Klafki, 2001) og Biesta (Biesta, 2009) er sentrale teoretikere, et anerkjennelsesperspektiv bygd på Honneths filosofi (Honneth, 2008) og tilslutt barns levde etikk med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi og Johanssons forskning (Johansson, 2002). Metodekapittelet er en redegjørelse for hvordan jeg har gått fram i innhenting av empiri. I presentasjonen av mine funn har jeg valgt å drøfte observasjonene fortløpende. Presentasjonen og drøftingene er delt i to, en del om måter barn viser solidaritet på og en om drivkrefter som kan fremme solidariske handlinger. Funnene er drøftet i lys av solidaritetsbegrepet, teoretiske perspektiv i teorikapittelet, og på bagrunn av hva ulike forskere har funnet om barns samspill Avslutningsvis diskuterer jeg hvordan mine funn kan ha betydning for pedagogisk praksis og hva jeg ser som interessante spørsmål å forske videre på.

2. Begrepsavklaring og problemstilling

2.1 Grunnleggende verdier i barnehages formålsparagraf

I 2008 vedtok Stortinget ny formålsparagraf for barnehage og skole. Første del av paragraf 1 i barnehageloven lyder slik: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta

barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene». Den nye formålsparagrafen er langt mer detaljert i forhold til formål og verdier enn det som tidligere har vært formulert i barnehageloven (Hagesæther, 2011). To av de nye momentene er at grunnleggende verdier er spesifisert inn i formålet og at begrepet solidaritet er tatt inn.

Selv om begrepet solidaritet ikke var brukt i barnehageloven fra 2005 finner vi det utdypet i Rammeplanen fra 2006: «Nestekjærlighet og solidaritet er grunnsteiner i vår kultur. Toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet. I barnegruppen kan de utvikle solidaritet med andre barn. Innlevelse i andre menneskers situasjon vil bidra til medmenneskelighet, solidaritet og toleranse. I et globalt perspektiv er det av stor betydning at barn utvikler nestekjærlighet og solidariske holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006,s.10). Rammeplanen 2011 sier blant annet: «Nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet er grunnleggende for forholdet mellom mennesker» (Kunnskapsdepartementet, 2011,s.12).

Rammeplanen pålegger personalet å sørge for at verdigrunnlaget etterleves i praksis og at de har en reflekterende holdning til sitt arbeid. Brostrøm framholder viktigheten av å gå dypere inn i verdibegrepene og la formålet styre innholdet i pedagogikken (Brostrøm, 2011). Klafki mener at formulering av formål og overveielser i forhold til formål må komme før valg av delmål og metoder. «Beslutninger der vedrører målsætninger, har forrang i forhold til alle andre faktorer, der utgjør en del av undervisningen» (Klafki, 2001s.289).

Å etterleve verdigrunnlaget i praksis handler om troverdighet. For å framstå troverdig må det være overensstemmelse mellom vår intensjoner og det vi faktisk sier og gjør (Brostrøm, 2011).

Lars Løvlie framholder at Barnehagens formålsparagraf i dag i mange politiske og didaktiske sammenhenger synes bare å hører til i festtalene, i stedet mener han de bør betraktes som en oppfordring til og ramme for diskusjon omkring dannings. Verdier kan ikke defineres som et sluttresultat i en læringsprosess, de er utgangspunkt for en kontinuerlig refleksjon og diskusjon.

Løvlie skriver videre om formålsparagrafen: «Paragrafen presenterer opplysningstradisjonen i kortform: kunnskaper, innsikter og vaner skal inspirere og informere skolens virksomhet –også som åpne spørsmål i en ufullendt praksis. Dens oppgave er å beskytte den faglige diskusjonen fra de enkle løsningene og skape nye veier for barns erfaringer» (Løvlie, 2013,s.23).

Å utvikle forståelse hos personalet omkring verdibegrepene i formålsparagrafen og hvilken retning de gir i forhold til hverdagen og den daglige praksis i barnehagen er en viktig del av det pedagogiske arbeidet. Gjennom å la verdigrepene være ledetråder for barnehagens innhold, kan vi stå sterkere imot presset om et ensidig fokus på læringsresultat og enkle «best practice» løsninger.

2.2 Solidaritetsbegrepet

Hva betyr egentlig ordet solidaritet? Er det i det hele tatt mulig å finne en entydig definisjon?

Sonja Kibsgaard viser hvordan solidaritet er et omfattende begrep som brukes både på individ-, samfunns- og globalt nivå. Sosiologen Emilie Durkheim er opptatt av solidaritet på samfunnsnivå når han skiller mellom mekanisk og organisk solidaritet, mens pedagogen Ellen Key på sin side skriver om solidaritet på individnivå. Bakken og Børhaug har et globalt perspektiv i sin kritiske artikkel omkring internasjonal solidaritet i barnehagen (Kibsgaard, 2011).

Jeg opplever at for mange oppleves solidaritet som et uvant og høytidelig ord. Styrer i deltakerbarnehagen uttrykte det slik: «Solidaritet er ikke et ord vi bruker så mye i barnehagesammenheng». Ord som beskriver gode handlinger og holdninger overfor andre mennesker som for eksempel hjelpsomhet, empati og vennskap er imidlertid godt kjent i barnehagen. På samme måte som disse begrepene, forteller ordet solidaritet oss noe om betydning av fellesskap og om vårt forhold til andre mennesker.

For noen kan ordet solidaritet oppleves utfordrende å bruke fordi man assosierer det med politisk kamp og sosialisme. Andre forbinder solidaritet med uselviskhet og barmhjertighet. Solidaritet i våre dager brukes i stor grad også i global og politisk betydning om solidaritet med mennesker i fattige land, og i miljøbevegelsen brukes det også i betydningen solidaritet med fremtidige generasjoner.

I sitt essay «Solidaritet og Kærlighed» drøfter den danske teologen og filosofen Løgstrup betydningen av ordet solidaritet. Solidaritet kommer opprinnelig av det latinske ordet «solidus» som betyr fast eller udelt. Opprinnelig var dette et juridisk uttrykk og betyr at de ulike debitorer i et foretak hefter hver og en for helheten. I overgangen fra rettslig til etisk betydning dreier det seg fortsatt om at personer er innbyrdes avhengig av det de er felles om. I følge Løgstrup er gjensidig avhengighet en del av solidariteten, men gjensidig avhengighet er ikke solidaritet i seg selv. Som et bilde bruker han produsent og forbruker som er gjensidig avhengig av hverandre, men som kan ha helt motstridende interesser og dermed ikke opptre solidarisk med hverandre.

Hva en er felles om kan være hva som helst, både godt og ondt. «Som forpligtelse på det fælles er solidariteten en livsbekræftende holdning, der kan gå hen å blive livsfornægtende av at det felles er ondt (Løgstrup, 1993 s.9). Dette tenker jeg kan være aktuelt i forhold til mobbing. Barn som mobber eller deres medløpere kan opptre solidariske overfor hverandre for eksempel ved å holde mobbing skjult. Samtidig vil den som står opp for offeret kunne sies å handle solidarisk med offeret mot mobberne. Løgstrup poengterer at solidaritet ikke er etisk nøytralt, men at livsbenektende ytringer blir til ved å snylte på livsbekreftende ytringer. Han beskriver dette som solidaritetens etiske ambivalens eller at solidariteten er etisk tvetydig (Løgstrup, 1993).

Solidaritet brukes i dag både innenfor kristen og sosialistisk terminologi, men med litt ulik vektlegging. Liedman skriver om dette i boka: ”Att se sig sjalv i andra - om solidaritet». Han sier at f.eks. Baldwin drar en sterk grense mellom solidaritet og veldedighet. Veldedighet beror på den enes avhengighet av den andre, mens solidaritet beror på gjensidig avhengighet (Liedman, 1999) . Marxister og sosialister har gjerne hatt likhet og kamp for felles interesser i fokus når de bruker ordet solidaritet. «Solidaritet er framfor alt en historisk ide som kan knyttes til Marx og Engels og deres appell i 1848 til Europas arbeidere om å forene seg mot kapitaleierne, til arbeiderbevegelsen på 1900-tallet, og til dagens appeller mot sosial dumping og utnyttning av arbeidskraft» (Løvlie, 2013,s.22).

Andre tradisjoner poengterer solidaritet med svake og hjelpetrengende (Liedman, 1999). Interessant her er å se til Sverige der formuleringen i Förskolans värdegrund och uppdrag i Läroplan för förskolan er: «Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är

värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen» (Skolverket, 2010,s.4). Slik jeg tolker det står barmhjertighetsperspektivet i solidariteten sterkere i denne formuleringen enn den vi finner i norsk rammeverk.

Løgstrup sier at solidariteten gjennom frigjøring og en demokratiseringsprosess har flyttet seg i utviklingen av vestlig kultur til å bli solidaritet mellom likestilte. Tidligere handlet det mer om den underordnedes solidaritet med den overordnede og den overordnedes solidaritet med den underordnede (Løgstrup, 1993). På bakgrunn av tenker jeg at det i barnehagen er mest naturlig å snakke om solidaritet i barn-barn relasjoner og i voksen-voksen relasjoner. Forholdet mellom barn og voksne er i hovedsak en asymmetrisk relasjon. Av og til har jeg likevel erfart hendelser der voksne viser sin nakne sårbarhet og dette framkaller solidariske handlinger hos barna, mange barnehageansatte har nok opplevd å få trøst og støtte hos barn når en viser smerte eller tristhet.

Et annet moment Løgstrup tar opp er forholdet mellom solidaritet og nestekjærlighet, som begge er ord vi finner i barnehagens formålsparagraf og rammeplan. Både i nestekjærlighet og solidaritet setter den ene seg inn i den andres sted og handler til den andres beste. Forskjellen er at solidaritet er motivert av at en er felles om noe med den andre. En slik begrensning av fellesskapet finnes ikke i nestekjærlighet, nestekjærlighet kan til og med omfatte våre fiender. Mens solidaritet på sin side både kan virke inkluderende og ekskluderende, inkluderer nestekjærlighet alle (Løgstrup, 1993). Liedman er inne på noe av det samme når han stiller spørsmål omkring uttrykket "En for alle, alle for en". Hvem er alle? Hvor går fellesskapets grenser? (Liedman, 1999). Når solidariteten inkluderer alle mennesker, blir solidaritet og nestekjærlighet to sider av samme sak.

2.2 Problemstilling

Jeg vil her kort presentere min problemstilling for studien. Hvordan jeg kom fram til problemstillingen utdyper jeg i metodekapittelet.

Min problemstilling er:

Hvorvidt barn viser solidaritet med hverandre i barnehagens hverdagslige samspill og på hvilke måter dette i så fall kommer til uttrykk.

Jeg har i tillegg stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke drivkrefter kan fremme barns evne til solidariske handlinger?

I Pedagogisk ordbok defineres solidaritet som: «Samhørighet, samhold, opplevelse av medansvar for andre i en gruppe eller i et annet fellesskap» (Bø & Helle, 2008,s.285). Solidaritet sees her som en opplevelse – jeg er interessert i handlinger som springer ut av opplevelsen.

Kari Lamer skiller mellom handlinger som er til nytte for andre etter motivet som ligger bak. Positiv atferd er handlinger som er til det gode for andre, men det sies ikke noe om motivet bak handlingen. En positiv handling kan være rent tilfeldig eller kanskje utføres fordi voksne har bedt barnet om å gjøre slik. Prososial atferd er frivillig og har til hensikt å være til nytte for andre, men sier ikke om motivet bak. Motivet for handlingen kan være å oppnå goder for seg selv. Altruistisk atferd er handlinger som tydelig er ment for å være til andres beste og der handlingen er et mål i seg selv og ikke et middel for å oppnå noe annet.

Lamer mener at det er viktig å være oppmerksom på alle de tre formene i arbeid med barn og at det også er en utviklingsdimensjon i motivet bak (Lamer, 1997).

I min studie har jeg ikke hatt som krav at en handling skal være altruistisk for at den skal kunne tolkes som solidarisk. For meg henger solidariske handlinger tett sammen med begrepet gjensidighet. Schibbye forstår gjensidighet som et relasjonelt begrep, i en gjensidig relasjon er partene aktive og likeverdige subjekter som påvirker hverandre (Kibsgaard, 1994).

Min forståelse av begrepet solidariske handlinger i denne oppgaven er:

Uttrykk og prososiale handlinger som kan tolkes som å ha sitt utspring i opplevelse av samhørighet, gjensidighet og medansvar for andre.

Med ordene hverdagslige samspill har jeg begrenset oppgaven til det som skjer i lek og vanlige barnehageaktiviteter. Jeg diskuterer dermed ikke solidaritet i aktiviteter som deltakelse i internasjonalt hjelpearbeid der hensikten er å fremme barns solidaritet. Jeg ser at solidaritet i barns hverdag har hatt mindre oppmerksomhet i barnehagekretser. Når jeg startet arbeidet med å «google» barn + solidaritet, var de fleste websidene nettopp knyttet til arbeid omkring internasjonal solidaritet.

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Solidaritet i et dannelsesperspektiv

Som formålsparagrafen sier skal barnehagen fremme danning og bygge på grunnleggende verdier som blant annet solidaritet. Den tyske pedagogen Klafki ser på danning som utvikling av tre grunnleggende evner som en personlig arbeider fram og tar ansvar for. Dette er evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet. Selvbestemmelse handler om å bestemme over sitt eget personlige liv, sine tanker og tale. Medbestemmelse handler om å ta del i politiske prosesser og være med på å utforme samfunnet. Personlig og politisk frihet innebærer imidlertid at en må være i stand til og villig til å forsvare andres frihet. De to første evner er dermed bare legitime hvis solidaritetskravet oppfylles. Hohn sier det slik: «Det betyr at danningen omfatter evnen til solidaritet med enkeltmennesket og grupper som er undertrykt og utelukket fra denne friheten. Klafki påpeker dermed at solidaritet er en logisk forutsetning for den enkeltes og fellesskapets frihet» (Hohn, 2011, s.169).

Dette gir mening på barnehagefeltet: selvbestemmelse og medbestemmelse er kjente begrep i barnehagepedagogikk. Flere forskere har påpekt at hvis medbestemmelse eller medvirkning får for sterkt individperspektiv og rettighetsperspektiv er barnehagen og samfunnet på gale veier (Kjørholt, 2010) (Seland, 2011). Klafkis solidaritetsbegrep blir slik jeg forstår det et svar på hvordan fellesskapsperspektivet kommer inn, men også en klargjøring av at selvbestemmelse og medvirkning ikke står i motsetning til solidaritet, men på samme tid både er en forutsetning for og en følge av solidaritetskravet.

En annen pedagog som er opptatt av dannelse til demokrati er Biesta. Biesta støtter seg på Kant, Dewey og Arendt når han hevder at det tre ulike forståelser av demokratisk subjektivitet: individualistisk, sosial og politisk (Biesta, 2009). I individualistisk subjektforståelse som har sitt utgangspunkt i Kants filosofi ligger subjektet i individet – individet utdannes til demokrati. I sosial subjektforståelse viser Biesta til Dewey, her er subjektet er individualistisk selv om det deltar i en sosial interaksjon – individet utdannes gjennom demokrati. Biesta argumenterer for at disse to forståelsene er utilstrekkelig. Han henviser til Arendts natalitetsbegrep når han mener vi bør fremme en politisk forståelse for demokratisk subjektivitet. Å handle i følge Arendt vil si å

kunne bringe noe nytt til verden som en nybegynner og møte andre subjekter som reagerer på begynnelsene. Subjektiviteten blir til i handlingen (Biesta, 2009).

Slik jeg ser det er solidaritet en verdi som først blir synlig og virksom gjennom handling, å handle solidarisk med andre vil ofte kreve mot til å gå på tvers av hva de som besitter makt ønsker. Biesta hevder at utdanningsinstitusjonene må bli mer handlingssentrerte og mindre barnesentrerte. Med barnesentrert mener han at pedagogikken er orientert mot at barn skal lære bestemte demokratiske ferdigheter. Biesta ser en fare i at tilgangen til demokrati blir individualisert på samme måte som annen kunnskap (Biesta, 2009) For å bli mer handlingssentrert må barnehage og skole flytte fokus fra at det enkelte barnet skal oppføre seg demokratisk til at institusjonen gir muligheter for at barn kan møtes som subjekter.

Monica Seland har skrevet en interessant artikkel om barns motstand i barnehagen og stiller spørsmål om motstand kan forstås som en del av danning til demokrati (Seland, 2013). Hun støtter seg til filosofen Jon Hellesnes som omtaler to måter å sosialiseres på; tilpasning eller danning. I danning ligger det motsatte av tilpasning, nemlig å være kritisk og handle etter egen overbevisning. «Danning i denne betydningen handler også om evne og vilje til å yte motstand på både egne og andres vegne, og ta ansvar for seg selv og andre» (Seland, 2013,s.170). Solidaritet og fellesskap blir på den måten viktig i forståelsen av danning. Seland viser videre til Broström og Hansen som hevder at en bare kan snakke om et dannet menneske når det har lyst og mot til å handle til beste for seg selv og andre. Slik jeg forstår dette blir det viktig for barns danningprosesser at barnehagen gir barn rom for å handle til beste for seg selv og andre, også selv om dette innebærer å gjøre motstand mot voksnes makt.

Jeg avslutter kapittelet med Loris Malaguzzi fra Reggio Emilia sin beskrivelse av virksomhetens barnesyn: «Vi står for et bilde av barnet som en ressurs med enorme muligheter, svært rikt utrustet helt fra fødselen av, fylt av evner og gode egenskaper. Jeg vil si at vi antakelig må omdefinere begrepet demokrati. Fremfor alt må vi legge den største vekten på subjektet, det vil si individenes evne og vilje til å agere, og fremfor alt bli erkjent som frie og ansvarsfulle aktører» (Barsotti, Vecchi, & Eide, 1998,s.21).

3.2 Solidaritet som anerkjennelse

Sosialfilosofen Axel Honneth omtaler solidaritet i et anerkjennelsesperspektiv. Han deler det han kaller den intersubjektive anerkjennelsens mønstre inn i tre sfærer: kjærlighet, rett og solidaritet som henholdsvis handler om affektiv hengivelse, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. I følge Honneth er solidaritet det som gjør at et felleskap henger sammen. Uten solidaritet vil grunnlaget for sosial anerkjennelse ikke være til stede (Honneth & Holm-Hansen, 2008).

Mangel på anerkjennelse vil føre til ulike former for krenkelse i de ulike sfærene, i kjærlighetssfæren viser krenkelsen seg som tingliggjøring, og i sin ytterste konsekvens mishandling. Krenkelser i den rettslige sfæren kan være neglisjering, ekskludering eller usynliggjøring, mens krenkelser i den solidariske sfæren er knyttet til tap av sosial aktelse.

Honneth har interessante betraktninger omkring individ og kollektiv : «Så lenge verdsettingens anerkjennelsesform er basert på standsstrukturen, kan erfaringen av sosial utmerkelse langt på vei bare gjelde den egne gruppens kollektive identitet. Den enkelte kan anerkjennes for prestasjoner som har samfunnsmessig verdi, men disse prestasjonene er fremdeles i så liten grad løsrevet fra standens stiliserte kollektive egenskaper at det bare er gruppen i sin helhet, og ikke det individualiserte subjektet, som kan oppleve seg som gjenstand for verdsettingen» (Honneth, 2008 s.137). Dette er noe vi kan gjenkjenne i mer tradisjonelle, kollektive samfunn. I et moderne vestlig samfunn vil imidlertid forholdet mellom individ og kollektiv være annerledes. Gjennom sine prestasjoner vil individet selv oppnå sosial verdsetting, ikke bare som en del av en gruppe, Honneth setter dette i forbindelse med selvfølelse eller selvverdsetting. «I den grad alle samfunnsmedlemmene kan verdsette seg selv på denne måten, kan vi snakke om en posttradisjonell tilstand av samfunnsmessig solidaritet.» (Honneth, 2008 s.138).

I solidariske relasjoner legger Honneth en symmetrisk relasjon der en ikke bare passivt tolererer hverandre, men der en aktivt og følelsesmessig engasjert verdsetter det som er individuelt særegent hos den andre, «Vi kan nemlig bare virkeliggjøre våre felles mål hvis jeg selv aktivt sørger for at den andre personens fremmedartede egenskaper kan få utfolde seg.» (Honneth 2008, s.138.) Honneth viser til Gillian Roses tolkning av begrepet gjensidig anerkjennelse: «som en form for sosial relasjon som ikke dominerer og undertrykker, men som anerkjenner den andre i dens forskjellighet og identitet.» (Honneth 2008, s.192).

Pettersvold skriver med utgangspunkt i Honneths ideer om å forstå ytringer som et ønske om tilhørighet. Hun framholder videre ved å støtte seg på Thomas om hvordan Honneths teorier inviterer til å betrakte barn som omsorgsgivere, rettighetshavere og deltakere i solidariske fellesskap. Ved å intervju 5-åringene om deres mulighet til å ta del i beslutninger i barnehagen har hun funnet at når barna hadde andre interesser enn de voksne, som for eksempel det barna oppfattet som urettferdige regler eller beslutninger, var det ikke opplagt at barna blir lyttet til. I stedet tyr barna til skjulte strategier for å unngå å innordne seg. Handlingsalternativene blir lydighet eller skjulte regelbrudd. «Fellesskapet splittes som følge av at førskolelærerne gjør lydighet anerkjennelsesverdig. Dermed svekkes grunnlaget for solidaritet (Pettersvold, 2015,s.76).

3.3 Barns levde etikk

Eva Johanson har i sin forskning en tredje innfallsvinkel til solidaritet. Johanson setter solidaritet i sammenheng med å ta ansvar for andre. Hun har studert en småbarngruppe for å se på hvordan barn forholder seg etisk til hverandre. I følge Eva Johanson dreier etikk seg om «forholdet mellom individer og det kollektive, det felles, mellom personlig frihet og selvstendighet, og etiske regler og krav» (Johansson, 2002,s.148). Hun støtter seg på Merleau-Pontys teori om «kroppen som erfarer» når hun sier at barnet av natur er intersubjektivt (Johansson, 2002).

I følge Merleau-Ponty har barn en spontan grunntillit til andre mennesker, de tar kontakt med hverandre og går inn i hverandres verdener. Gjennom at barnet opplever en trygg tilknytning og beholder sin grunntillit vil det ha forutsetninger for å kunne samhandle solidarisk med andre. I kommunikasjon opptrer barn som deler av samme helhet. Gjennom at barna blir kjent med egne rettigheter, kan de også se andre barns rettigheter og forsvare andre barns rett. Eva Johansson viser at konflikter om for eksempel leketøy ikke bare dreier seg om å eie, de kan også handle om å vise solidaritet med hverandre og forsvare verdier. I hennes studie har hun flere eksempler på at voksne ikke legger merke til eller verdsetter denne solidariteten. Hun sier: «Barn trenger oppmuntring og hjelp til å vise mot, til å våge å handle til støtte for noen» (Johansson, 2002) (Johansson, 2002 s.60).

Hun påpeker videre at likhet ser ut til å være viktig for samhørighet, her spiller alder, kjønn og ikke minst vennskap inn. Eva Johansson stiller viktige spørsmål til pedagogen: «Hvordan gjør vi i barnegruppen barn oppmerksomme på sin egen solidaritet, og hvordan oppmuntrer vi barns solidaritet med hverandre? Er vi voksne i stand til å se denne solidariteten? Hjelper vi barna til å se den?» (Johansson, 2002 s.92) .

Det kan være komplekst å støtte opp om barnas solidaritet, ofte vil solidariteten omfatte å forsvare en eller flere kamerater mot andre barn. Dette kan medføre at barn blir stående utenfor. For pedagogen vil det være en utfordring å ivareta alle barnas rettigheter og verdighet. Eva Johansson spør videre: «Reflekterer vi over hvordan vi kan hjelpe barn på en konstruktiv måte å gi uttrykk for sin solidaritet med kamerater?» (Johansson, 2002,s.125). Filosofen Levinas er opptatt av hvordan møtet med den andres ansikt har en egen kraft. Når den som blir krenket viser dette på en tydelig måte ved å vise smerte eller sinne, vil dette påvirke den andre. «Den andres ansikt trer inn i min verden gjennom sin nakenhet, det taler direkte til meg og avkrever meg et svar. Den andres ansikt formidler et umiddelbart budskap om et ansvar jeg ikke kan slippe unna» (Johansson, 2002 s.169) .

Rannveig Aas Olsbu viser til at Habermas fremhever den tette forbindelsen mellom personlig autonomi og sosial solidaritet. Hun gjør intersubjektivitet til kjernen i en autonom moral (Olsbu, 2009). Hun er også opptatt av at barnehagemiljøet gir barn mulighet til rikelige erfaringer med å vise gode handlinger som å hjelpe, dele, samarbeide og inkludere hverandre.

4. Metode

4.1 Design

Min studie baserer seg på en kvalitativ undersøkelse med vekt på observasjon. Mitt valg av forskningsmetode har vært styrt av problemstillingen jeg ønsket svar på. Jeg har primært vært ute etter å se barns handlinger og observasjon ble derfor et naturlig valg. Observasjon er kanskje den eldste og mest fundamentale formen for datainnsamling (Postholm, 2010). Metoden er spesielt egnet til å studere samhandling mellom mennesker. Observasjon handler om å ha fokus, et slikt

fokus søker sitt utgangspunkt i teori og erfaringer (Wadel, Wadel, & Fuglestad, 2014).

Kvalitative tilnærminger er ifølge Thagaard relevante for å oppnå en forståelse for sosiale fenomener og kunne fordype seg i disse (Thagaard, 2013).

Gjennom bruk av videoobservasjon av barn i alderen 3 – 6 år har jeg sett etter hvorvidt barn viser solidaritet med hverandre og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk. Jeg har også lett etter drivkrefter som kan fremme barns solidariske handlinger. Videoopptak gir en unik mulighet til å se handlingene om igjen flere ganger og få tak i detaljer både i verbale og kroppslige uttrykk. En kan si at min undersøkelse er inspirert av etnografi gjennom at jeg har vært opptatt av å studere barns dagligliv og prøve å forstå handlingene jeg har observert fra deltakernes perspektiv, men skiller seg fra etnografi blant annet ved at jeg ikke har oppholdt meg i feltet over lang tid slik en gjør innenfor etnografiske studier. (Postholm, 2010).

På grunn av oppgavens begrensede omfang har jeg ikke lagt inn intervju av voksne og/ eller barn. En slik fenomenologisk inngang ville ha kunnet belyse min problemstilling ytterligere, og jeg ville samtidig ha fått innblikk i aktørenes refleksjoner og holdninger omkring solidaritetsbegrepet.

Min empiri begrenser seg til å se etter solidariske handlinger uttrykt verbalt og kroppslig, hvorvidt handlinger kan tolkes som solidariske bygger på min forståelse av begrepet og det jeg har observert. Refleksjoner over hvilke holdninger som ligger bak handlingene er utelukkende basert på teori og mine egne tolkninger.

Tidsaspektet er også grunnen til at jeg valgte å konsentrere meg om kun en avdeling i en barnehagen. Alle mine videoopptak er tatt opp innendørs, med hovedvekt på lek og barnestyrt aktivitet. Observasjoner i flere barnehager eller i andre aktiviteter kunne gitt flere og andre svar på min problemstilling.

4.2 Forforståelse

I en kvalitativt orientert studie er forskeren selve forskningsinstrumentet (Hammersley & Atkinson, 1996). Enhver forsker vil ha sin egen forforståelse som ikke kan legges bort, men som forskeren må bli bevisst og klargjøre for seg selv og andre. Med forforståelse menes ens

personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Vår bakgrunn påvirker våre holdninger og interesser. Forforståelsen vil ha betydning for hva vi legger merke til og hvordan vi tolker våre observasjoner – den styrer blikket vårt, hva ser vi og hva utelater vi. Å reflektere over sin egen rolle som forsker beskrives som refleksivitetsprosessen (Postholm, 2010).

Jeg har helt siden jeg startet som praktikant i en barnehage i 1981 vært fasinert av barns samspill med hverandre. Dette har fulgt meg gjennom førskolelærerutdanninga og tretti år som barnehagestyrer. Selv vokste jeg opp i et bygdemiljø uten jevnaldrende lekekamerater før skolestart, kanskje har dette vært med på å gjøre meg ekstra nysgjerrig på hva som skjer mellom barn i førskolealder. Både gjennom mitt arbeid i barnehagen og som mor til fire barn har jeg sett hvor betydningsfullt forholdet til andre barn er for barnas trivsel og utvikling.

I barnehagene jeg har vært leder for de senere år, har vi hatt et økt bevissthet omkring å utvikle en vi-kultur i barnegruppene, der en viktig målsetning har vært å oppmuntre barn til å se og ta vare på hverandre. Ved å arbeide med LØFT – løsningsfokusert tilnærming- har jeg blitt opptatt av å utforske det som fungerer, framfor å se etter det som ikke fungerer. Gjennom masterstudiet har jeg fått satt ord på mine tanker omkring barnet som en kompetent og aktiv aktør i konstruksjon av sitt eget liv og sine omgivelser.

Min lange erfaring fra ulike barnehager gjør at jeg relativt raskt klarer å orientere meg i et nytt barnehagemiljø, jeg er vant til å komme i kontakt med barn og kan oppfatte og forstå koder i en barnehagekultur. Min erfaring og teoretiske bakgrunn har vært en styrke for meg når jeg skulle finne hva jeg ville ha fokus på og hvordan jeg skulle tolke det jeg så og hørte. På den andre siden ser jeg faren for at min inngående kjennskap til barnehagefeltet også kan ha gjort meg hjemmeblind for momenter som en utenforstående forsker lettere ville legge merke til. Nærhet til feltet gjør at en tar enkelte ting for gitt og at en risikerer å trekke for raske slutninger basert på tidligere erfaringer.

4.3 Utvalg

I en kvalitativ undersøkelse vil det være sentralt for datainnsamlingen hvordan forskeren oppnår kontakt med forskningsfeltet og hvordan forskningsdeltakerne velges ut. Generelt kan en si at fordi en i kvalitativ metode ønsker å gå i dybden og oppnå en helhetlig forståelse av det enkelte kasus, vil det være en fordel med et lite og homogent deltakerutvalg, i motsetning til kvantitativ metode der en søker bredde og heterogenitet (Thagaard, 2013)

Jeg vurderte en stund å gjøre studien i egen barnehage, men valgte dette bort av to grunner. For det første så jeg for meg at det ville bli vanskelig å konsentrere seg om observatørrollen i barnehage der jeg har en lederstilling. Min kjennskap til barna vil også være en mulig feilkilde da det er fare for at det kan påvirke hvordan jeg tolker barnas handlinger.

For å komme i gang med datainnsamlingen så fort som mulig startet jeg derfor raskt med å søke meg fram til en barnehage som kunne gi muligheter for gode observasjoner og der personalet hadde en positiv innstilling til forskning og var villig til å samtykke til videofilming. Jeg ønsket å finne en barnehage som hadde en viss størrelse og der jeg ikke kjente barna fra før. Grunnen til at jeg ønsket å observere barn over 3 år var at dette ville gi meg flere muligheter til å se hva som skjer mellom barn i lengre lekesekvenser uten at voksne deltar aktivt. Barn over 3 år har dessuten et mer utviklet språk som kunne gi interessante vinklinger i forhold til min problemstilling. Eva Johanssons forskning om små barns etikk og Anne Greves avhandling om små barns vennskap omhandler barn under 3 år, jeg var i denne studien interessert i å se om hvordan samspill framtrer blant de eldre barnehagebarna (Johansson, 2002) (Greve, 2007).

Valget falt på en barnehage der jeg kjenner styrer fra før, og jeg visste at barnehagen var opptatt av verdier og hadde arbeidet med relasjonsledelse. Thagaard beskriver dette som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Med positiv respons fra styrer, personalet og rask tillatelse fra alle foreldre om å videoobservere ble derfor arbeidet med å få kontakt med feltet enkelt.

Mitt utvalg er en 3-6 årsavdeling i en privat barnehage. Barnehagen ligger i en distriktskommune. Forskningsdeltakere er 21 barn mellom tre og seks år. 10 gutter og 11 jenter. Ni av barna, fire gutter og fem jenter er i skolestartergruppa. I observasjonen som er gjengitt er barna anonymisert

gjennom fiktive navn. Alle barna er med på en eller flere videoobservasjoner, noen mer enn andre uten at dette har vært bevisst valgt ut.

Samtlige barn på avdelingen var etnisk norske og ingen hadde så langt jeg har registrert, nedsatt funksjonsevne. En barnefellesskap med et større sosialt og kulturelt mangfold ville kanskje gitt flere perspektiver i forhold til barns måter å vise solidaritet på.

På avdelingen arbeider to pedagogiske leder i henholdsvis 100 og 80% stilling. Den ene har lang erfaring, mens den andre er nyutdannet. I tillegg er det ansatt assistenter i ulike stillingsstørrelser og musikkpedagog i deltidsstilling. I observasjonene som er gjengitt i oppgaven er personalet anonymisert gjennom fiktive navn. For å lette lesingenn starter alle navn til persoanlet på bokstaven H. Jeg har omtaler stort sett personalet som voksne uten å skille mellom utdanning og stilling. Dette både for å ivareta anonymitet, men også fordi jeg tenker at fra barnas synsvinkel er det den voksne som person og ikke den voksnes stillingstittel som er viktig. Det betyr på ingen måte at jeg mener at utdanning og stillinger er uviktige faktorer i barnehagen. I direkte tale har jeg brukt en «moderert trønderdialekt», uten å skille mellom den enkeltes dialekt for å ivareta anonymitetskravet ytterligere.

4.4 Forskerrollen og etiske perspektiver

I følge Thagaard kan forskeren betegnes som fullstendig deltaker, deltakende observatør eller fullstendig observatør. Hvor godt en kjenner forskningsfeltet vil være et moment for hvor aktivt deltakende forskeren må være for å forstå deltakernes perspektiv. I et nytt miljø kan det å delta i arbeid og aktiviteter i feltet være en hjelp til å kjenne kulturen på kroppen og dermed i større grad forstå det som foregår (Thagaard, 2013). Barnehagen som organisasjon er et kjent felt for meg og jeg vurderte det derfor slik at jeg raskt kunne gå inn i en forholdsvis lite deltakende rolle.

Deltakerperspektivet eller det emiske perspektivet er i fokus i kvalitative studier. «Forskerens mål er å løfte fram og forstå meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer» (Postholm, 2010 s.34). Jeg har bestrebet meg på å se etter hvordan barna ser og forstår hverandre, og hvordan de organiserer aktivitetene. På den måten ønsker jeg å la barna framstå som aktører og subjekter i stedet for å være objekter for min forskning.

Rollen som en ikke-deltakende og ikke-handlende voksen i en barnehage var uvant, det å skulle konsentrere seg om å observere og ikke handle opplevdes på samme tid både befriende og frustrerende. Gjennom tiden jeg var i deltakerbarnehagen opplevde jeg ikke situasjoner der jeg fant det nødvendig av etiske eller sikkerhetsmessige årsaker å gå ut av min tilbaketrukkne rolle. Jeg opplevde det likevel litt sårt å ikke gå aktivt inn i kontakt som barn inviterte til. Den første dagen viste spesielt en gutt på tre år interesse for å bli kjent med meg og jeg ga respons tilbake. Andre dagen møtte han meg med et «Der var du, ja» og valgte å flytte seg bort til meg i sangstunda senere på dagen. Jeg møtte han på en vennlig, men nok mer distansert måte enn jeg ellers ville gjort, og oppdaget hvordan han senere unnlot å ta kontakt med meg.

Et annen opplevelse som festet seg hos meg, er en jente på tre år som kom bort mens jeg satt og filmet. Hun ville ha hjelp til å ta ned en saks, men jeg henviste henne til å spørre andre voksne i rommet. Hun så på meg lenge med et granskende blick før hun gikk, jeg tror hun undret seg over hva slags voksen jeg egentlig var. Gunvor Løkken skriver i sin bok «Levd observasjon» om paradokset hun opplever ved at hun som studerer hilsninger om morgenen på en småbarnsavdeling er den eneste i rommet som ikke hilser, men derimot står gjemt bak et kamera (Løkken, 2012). På samme måte ble jeg som studerte samhandling og fellesskap, den som i minst grad selv var en aktiv aktør i fellesskapet.

Forskningsdeltakere skal forstå og akseptere hva de er med på blant annet gjennom informert samtykke. For personalet og foreldrene var dette greit ved at de fikk et informasjonsskriv om hva studien gikk ut på og ga skriftlig samtykke før jeg kom til barnehagen. I forhold til barn i førskolealder er det mer komplisert å vite om hvordan de skal informeres og om de forstår rekkevidden av det de er med på. Første dagen jeg var i barnehagen presenterte jeg meg for barna i 5-årsgruppa. Jeg viste fram kamera og notatboka mi, og fortalte at jeg skulle skrive en slags bok om hva barn gjør i barnehagen. Jeg sa også at det var greit hvis barna ikke ønsket å bli filmet.

Jeg hadde på forhånd fått forståelse for at 5-årsgruppa hadde mye aktivitet og lek alene og at det derfor var disse barna jeg kom til å observere. I ettertid så jeg at de fleste dager jeg var i barnehagen var alle barna samlet på avdelingen og de lekte også til dels på tvers av alder. Deling av gruppa etter alder forgikk hovedsakelig i voksenledede aktiviteter som samlingsstund og turer. Konsekvensen ble at jeg gikk bort fra min opprinnelige plan om å konsentrere meg om

femåringene og observerte i stedet alle barna på avdelingen. Jeg kunne derfor med fordel ha tatt denne presentasjonen av meg selv og hvorfor jeg var i barnehagen også for 3- og 4-åringene. I stedet har jeg underveis forklart barn som har spurt hva jeg gjorde og prøvd å være sensitiv når barn har vist signaler på at de ikke ønsket å bli filmet eller observert. Ved et par ganger sa barn direkte i fra at de ikke ville bli filmet, noe jeg respekterte umiddelbart. En gutt gjorde dette ganske elegant ved å vinke inn i filmen og si «Ha det! No e æ ikke me på filmen lenger!»

Gjennom fysisk plassering viser en også sin forskerrolle. Jeg satte meg ofte på golvet i en krok, holdt meg utenfor ringen i samlingsstunder og satt sjelden ved bordet sammen med barna ved måltider. Videre har jeg spurt barna når det opplevdes naturlig om det var greit at jeg kom inn på lekerom.

Jeg følte etter hvert at barna i mindre grad lot seg merke av min tilstedeværelse og kamera. Når barn tok kontakt var jeg imøtekommende, men tok i liten grad selv initiativ til kontakt. Jeg har likevel følt meg akseptert av barna. Jeg har bevisst unnlatt å gripe inn overfor barn, hjelpe til med ting hvis andre voksne er til stede eller framstå med autoritet. Noen barn ville gjerne at jeg skulle filme at de for eksempel gjorde grimaser eller hoppetriks. I starten gjorde jeg som de ba om og lot de få se filmen for å ufarliggjøre videokamera. Etter hvert hendte det at jeg sa nei, ikke nå, nå må jeg gjøre jobben min. Særlig ei jente var veldig opptatt av notatboka mi og ville gjerne at jeg eller hun skulle tegne i den. Dette synes jeg også vi fant en god løsning på ved at vi tegnet i blant, men at jeg også kunne si at nå må jeg ha tid til å skrive hva dere leker. Jeg hører også på opptakene at barn er oppmerksomme på min tilstedeværelse ved å for eksempel flette inn navnet mitt i spontansang eller plutselig stille spørsmål som er rettet til meg men som jeg ikke oppfattet der og da.

Min måte å opptre på tror jeg gjorde at barna opplevde meg som en annerledes voksen. Det vil uansett være et asymmetrisk maktforhold mellom voksne og barn, og min tilstedeværelse i seg selv som voksen har sannsynligvis påvirket samspillet barna i mellom. Jeg kan for eksempel se på noen av videoopptakene at barna kaster blikk mot meg, kanskje spesielt i situasjoner der de er i konflikt med hverandre. Jeg er også klar over at min tilstedeværelse kan ha gjort barna litt mer avventende enn de ville vært hvis de var alene. Her kan det ligge en forventning om at jeg som voksen skal gripe inn og ordne opp.

En gang gikk jeg bevisst ut av en forholdsvis passiv forskerrolle, en morgen jeg kom til barnehagen var det karneval. De voksne skulle dramatisere reveenka for alle barna, men rolleinnhaveren til reven var syk. Det endte med at jeg tilbød meg å ta rollen slik at historien kunne få sin lykkelige slutt. Jeg opplevde at dette førte til positiv respons fra personalet, kanskje de også følte seg litt tryggere på meg etterpå. Jeg tenker også at det var greit at det ble min tur til å bli observert og iaktatt av barn og voksne, mens jeg resten av tida var den som iakttok.

4.5 Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål

Arbeidet med å finne problemstilling og forskningsspørsmål i en kvalitativ studie vil være en lengre prosess som går i sirkel mellom teori og observasjon. Wadel kaller dette en runddans (Wadel et al., 2014). Før og under datainnsamlingen hadde jeg formulert hovedproblemstillingen slik: På hvilke måter viser barn solidaritet med hverandre i barnehagens hverdagslige samspill? Min veileder gjorde meg oppmerksom på at problemstillingen ga uttrykk for at jeg allerede hadde bestemt meg for at barn viser solidaritet med hverandre. Problemstillingen ble derfor omformulert til: Hvorvidt barn viser solidaritet med hverandre i barnehagens hverdagslige samspill og hvordan dette i så fall kommer til uttrykk? I løpet analyseprosessen ble jeg nysgjerrig på et annet forskningsspørsmål: Hvilke drivkrefter kan fremme solidariske handlinger mellom barn?

Thagaard skriver om hvordan forholdet mellom systematikk og innlevelse vil gi ulike innfallsvinkler til et kvalitativt forskningsopplegg. I en såkalt eksplorerende studie vil en ta utgangspunkt i en problemstilling, men både problemstillingen og den metodiske tilnærmingen utvikles i løpet av prosjektet. Fleksibilitet er her et stikkord og jeg kan kjenne igjen mye av min arbeidsmåte i en slik beskrivelse. På den annen side framholder Thagaard, må forskeren selv i en eksplorerende studie vite hva en er interessert i å studere. Hvis en skal se alt, ender en ofte opp med å se ingenting fordi inntrykkene blir for mange og spredte. Hvis en er for spesifikk etter hva en har fokus på, kan en på den andre side gå glipp av viktige observasjoner knyttet til forskningsspørsmålene (Thagaard, 2013).

Begrepsparene induktiv og deduktiv er nøkler til å øke forståelsen for metodologiske framgangsmåter. Induktiv prosess betyr at en tar utgangspunkt i empiri eller data for å forstå

begreper og utvikle teori. I en deduktiv prosess er utgangspunktet teori, og datamaterialet analyseres utfra teoretiske synsvinkler. Abduksjon står mellom induksjon og deduksjon og legger vekt på det dialektiske forholdet mellom induksjon og deduksjon som preger kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). I min studie har jeg vært i en slik abduktiv prosess, ved å veksle fram og tilbake mellom teori og egne observasjoner har jeg oppnådd en dypere forståelse og fått et tydeligere grep omkring mine funn og konklusjoner.

Min interesse for temaet startet på bakgrunn av egne erfaringer fra barnehagen. Før jeg startet observasjonene satte jeg meg grundig inn i ulike teoretikers ideer omkring solidaritet, og leste aktuell forskning om barn og fellesskap. I observasjonsperioden var jeg bevisst på å filme samspill mellom barn, uten å lete spesielt etter handlinger jeg kunne tolke som solidariske. Dette gjorde jeg for å møte feltet mest mulig åpent og ikke risikere å miste observasjoner som jeg ikke nødvendigvis så betydningen av i øyeblikket. I prosessen med kategorisering og analyse ble det en vekselvirkning mellom å gå tilbake til teori og se på datamaterialet igjen fra ulike teoretiske perspektiver.

Hvor stort fokus jeg skulle ha på voksnes væremåte og handlinger har vært et dilemma for meg gjennom studien. Et sentralt og viktig pedagogisk spørsmål, slik jeg ser det, er hvordan personalet muliggjør barns solidaritet gjennom sin arbeidsmåte. I denne studien har jeg likevel valgt å ha hovedfokus på barnas samspill framfor spillet mellom barn og voksne. Dette valget er gjort av to årsaker. På den ene side fordi jeg tenker det er viktig å oppnå kunnskap om barns handlemåter i barnefellesskapet, for å senere vite hvordan en som voksen kan styrke gode handlinger og holdninger. Her støtter jeg meg til Johansons spørsmål om vi som voksne er i stand til å se barns solidaritet med hverandre som det blir gjort rede for i teorikapitlet. (Johansson, 2002).

I tillegg er mitt valg gjort ut fra en etisk synsvinkel fordi jeg i min kommunikasjon med personalet hadde gitt uttrykk for at jeg først og fremst ville observere barna. På vedlagte samtykkeskjema som personalet skrev under på var også hovedfokus lagt på observasjon av barna, selv om jeg også nevnte min interesse i å se hvordan personalet muliggjør barnas solidaritet gjennom sin arbeidsmåte. Et skifte underveis til å ha større fokus på personalets arbeidsmåter tenker jeg likevel ville være å gå utover det informerte samtykket jeg hadde fått.

Samtidig var nok personalet bevisst at de også var gjenstand for observasjon eller som en av dem uttrykte det da hun passerte meg: «Å du ser nok litt på oss også!»

Personalet er med på enkelte observasjoner som bidragsytere i å utvikle spillet mellom barna og som regulatorer av atferd. Selv der personalet ikke er fysisk tilstede i eller direkte involvert i spillet, vil de være en betydningsfull påvirkningsfaktor i kraft av sitt arbeid med barnegruppen gjennom lang tid. Personalets arbeidsmåte er avgjørende for atmosfæren og klimaet barna i mellom, og vil både direkte og indirekte påvirke barnas handlinger. Dette kommer jeg tilbake til i drøfting og oppsummering av mine funn om drivkrefter som fremmer solidariske handlinger.

4.6 Gjennomføring av datainnsamling

Kleven definerer uttrykket data i denne sammenheng slik «Uttrykket data brukes i vid betydning, om det empiriske råmaterialet som skal analyseres og tolkes for å komme fram til konklusjoner» (Kleven et al., 2011 s.27). Wadel beskriver prosessen fra observasjon til data som en kreativ prosess (Wadel et al., 2014).

Før mitt første besøk i observasjonsbarnehagen valgte jeg å filme en gang i egen barnehage. Dette gjorde jeg både for å sikre meg at det tekniske utstyret fungerte og at jeg skulle lære meg å håndtere det. Prøvefilmingen gjorde meg mer bevisst på hvor jeg skulle styre blikket mitt i forhold til studiets formål. Situasjonen som ble filmet var en voksen og seks barn som satt ved et bord og løste «førskoleoppgaver» på hvert sitt ark. Fem av barna var 5 år gamle jenter og det sjette barnet var en gutt på fire år.

Jeg har erfaring med gjøre videoopptak og analysere disse i forbindelse med Marte Meo veiledning av kolleger. Marte Meo-metoden er en veiledningsmetode utviklet av Maria Arts hvor en med video som hjelpemiddel bruker interaksjonsanalyse av samhandling for å styrke og utvikle spill.

Både når jeg startet å filme og når jeg så gjennom filmen etterpå, merket jeg hvordan blikket mitt ble trukket mot hva den voksne sa og gjorde. Da jeg ble oppmerksom på dette og skulle konsentrere meg om barna, tok jeg meg selv i å ha fokus på enkeltbarn i stedet for ha

hovedfokuset på samspillet. For meg ble dette en viktig iakttagelse av hvor mitt eget faglige fokus i barnehagen ofte ligger, og at jeg er sosialisert inn i en fagtradisjon der det individuelle utviklingspsykologiske perspektivet har hatt og har en sterk rolle.

Wadel beskriver hvordan vi i vår vestlige individualiserte kultur ser ut til å ha en kulturell barriere som gjør det vanskelig for oss å tenke konsekvent relasjonelt når vi studerer samhandling. Han viser til Bateson og Bateson som sier at til og med når vi konsentrerer oss om samspill mellom mennesker fokuserer vi på «endene» i relasjoner snarere enn på selve relasjonen (Wadel, 2006). Jeg forstår «endene» her som det enkelte individ.

Ved å spille av prøvefilmen flere ganger ble jeg etter hvert oppmerksom på nye ting som jeg synes var interessant i forhold til begrepet solidaritet. Det ene var hvordan spesielt en av jentene brukte «vi» og «oss» framfor «jeg» og trakk fram jevnaldergruppa si når hun diskuterte skolestart med den yngre gutten.

Selv om barna i prøvefilmen var ivrig opptatt med sine egne ark, kunne jeg se hvor oppmerksomme de var mot hverandre når noen manglet en fargeblyant og hvordan de spant videre på de andre barnas tema i samtalen som bølget fram og tilbake rundt bordet. Jeg observerte også at barn spurte hverandre om hjelp til å løse oppgaver.

Jeg besøkte deltakerbarnehagen i alt 6 ganger over en periode på 5 uker i februar og mars. Hvert besøk har vart 2-3 timer på formiddagen. Dette har gitt meg ca. 6 timer med videoopptak og 23 håndskrevne sider med feltnotat. De fleste filmene er av lek, men jeg har også film av samlingsstund, musikkaktivitet, overgangssituasjoner og måltid. Den første dagen i barnehagen gjorde jeg meg kjent med avdelingen, voksne og barn, og observerte uten kamera. Jeg valgte primært å filme situasjoner ut fra hvor det så ut til å foregå samspill over tid mellom noen barn og der de voksne ikke var tilstede eller var lite aktive i samspillet.

Filmingen ble gjennomført med et håndholdt kamera, jeg holdt kamera i hoftehøyde, både for å få filmer fra et barneperspektiv og for at jeg fortsatt kunne ha blikkontakt med barn som ønsket dette. På den måten følte jeg at barna ble tryggere på meg som person og at jeg kunne være mer sensitiv hvis barn ga uttrykk for at de ikke ønsket å bli filmet. I tillegg skrev jeg feltnotater

underveis både fra observasjoner og fra uformelle samtaler jeg hadde med voksne og barn underveis.

4.7 Analyseprosessen

«Datanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert» (Postholm, 2010 s.105) . Hensikten med å analysere de ulike delene er å forstå helheten og kompleksiteten bedre. Ved videobservasjon selv etter et så kortvarig feltarbeid som mitt, sitter en igjen med et datamateriale som er overveldende i sitt omfang. Videre behandling av datamaterialet gjør at en må gjøre en mengde valg, valg som kan være krevende å foreta fordi en egentlig fremdeles ikke vet helt hva som finnes i materialet og hva som er spesielt interessant å dokumentere.

Hver dag etter å ha vært i barnehagen, så jeg igjennom videofilmene 1-2 ganger, ga dem navn, og merket dem med dato, tidspunkt og lengde på filmen. Navn på filmen ble enten gjort ut fra aktivitet som foregikk eller med sentrale utsagn fra et av barna som deltok i filmen. Av ulike grunner ble det et opphold i mitt arbeid med analysen på 3-4 måneder. Da jeg startet igjen så jeg at distanse i tid på den ene side kan ha ført til at jeg har glemt noen detaljer om hva som skjer før og etter filmklippet, men på den andre side kan være en styrke fordi jeg nå så samspillet med nye øyne og la merke til andre ting.

Etter å ha sett filmene på nytt, skrev jeg et sammendrag av innholdet i hver film, og bestemte meg for hvilke utdrag jeg ville transkribere. Transkripsjon av videoopptak er en svært tidkrevende prosess spesielt når en som jeg både er opptatt av verbale og kroppslige ytringer. Jeg har derfor vært selektiv i min utvelgelse av hva jeg har transkribert.

Ved å gå tilbake til teorikapittelet etter å ha transkribert og konsentrert meg om materialet ble det etter hvert klarere hvordan jeg kunne finne kategorier å analysere materialet ut fra. Dette vil være påvirket av min forforståelse og mine valg, en annen forsker ville kunne finne helt andre ting i materialet. Mitt bidrag vil være bare en liten flik av virkeligheten, men kan kanskje gjøre at andre også får utvidet sitt perspektiv på det som skjer i barns komplekse sosiale samspill.

Solidaritetsbegrepet er som tidligere omtalt et komplekst begrep, som det er vanskelig å finne en entydig forståelse av. Hvorvidt solidaritet er noe som kan observeres direkte er også et spørsmål som er nyttig å diskutere. I min sammenheng har jeg operasjonalisert min forståelse av solidaritetsbegrepet til hvilke handlinger jeg ser som spirer til solidaritet i barnas samspill. Jeg har sett etter hvordan barn skaper fellesskap, gir hverandre plass verbalt og fysisk, viser at de ser hverandre og respekterer og forsvare hverandres rettigheter.

Jeg sorterte utdragene etter følgende kategorier for måter å vise solidaritet:

- Vi – verbale uttrykk for fellesskap
- Kroppslige uttrykk for fellesskap
- Ta den andres perspektiv
- Støtte og hjelpe andre
- Dele

Ulike drivkrefter som kan fremme at barn handler solidarisk er kategorisert slik:

- Vennskap
- Flyt i leken
- Å få bli med i lek
- Den andres ansikt
- Voksne som rollemodeller og regulatorer

4.8 Studiens troverdighet, pålitelighet, og gyldighet

For at en undersøkelse skal virke tillitvekkende eller troverdig er det viktig å vurdere både dens pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet og validitet er begreper som har sin opprinnelse i kvantitativ forskning, mens en i kvalitativ forskning også kan bruke begrep som troverdighet, pålitelighet og gyldighet i stedet (Thagaard 2013).

Pålitelighet eller reliabilitet handler om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. I utgangspunktet er reliabilitet et spørsmål om en annen forsker kunne kommet fram til samme resultat med samme metoder (Thagaard 2013). Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at den ikke kan etterprøves. Thagaard støtter seg på Silvermann når hun framholder at en måte å sikre

pålitelighet i kvalitative metoder er å gjøre forskningsprosessen transparent slik at den kan vurderes trinn for trinn. For å sikre studiens pålitelighet eller reliabilitet har jeg redegjort for min forforståelse, mine relasjoner til deltakerne og hvordan jeg har gått fram i innsamling og analyse av data.

Validitet handler om tolkningene en kommer fram til ansees som gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). For eksempel vil det være relevant å se om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Jeg har bestrebet meg på å skille mellom informasjon jeg har fått under feltarbeidet, og egne vurderinger og tolkninger av denne informasjonen. Gjennom blant annet prøvefilming har jeg opparbeidet meg en bevissthet om at hva jeg ser vil være preget av hva jeg ser etter. Videoopptak gir mulighet til å se filmene flere ganger og med ulike blikk, noe jeg har benyttet meg flittig av. Lange filmklipp gir også gjør også at en kan fange opp kontekst over tid, og se hva som skjer før og etter en konkret observasjon.

Begrepet overførbarhet knyttes til ekstern validitet, det vil si om den forståelsen vi utvikler kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Selv om mine funn er fra en barnehageavdeling på et spesielt tidspunkt mener jeg at mine funn har overførbarhet. Min lange erfaring fra andre barnehager og andre forskeres tilsvarende funn i lignende undersøkelser styrker undersøkelsens validitet.

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Den mest aktuelle mulige feilkilden er i hvor stor grad min forforståelse har preget de tolkningene jeg har kommet fram til. Å forske i eget felt er i seg selv en mulig feilkilde. For å minske denne risikoen har jeg bevisst valgt å studere barn jeg ikke kjenner, og prøvd å se observasjonene også med et «utenfrablikk» så langt det lot seg gjøre.

5. Presentasjon og drøfting av funn

5.1. Måter å vise solidaritet

5.1.1 Verbale uttrykk for fellesskap

Språket og hvilke ord vi bruker forteller noe om hva vi føler og tenker. Ordene påvirker så igjen hvordan vi ser på verden. Jeg har sett gjennom videoopptakene på jakt etter språklige uttrykk for fellesskap, blant annet hvordan barna bruker pronomener som «vi» og «hverandre».

Ordene «vi» og «hverandre» uttrykker fellesskap og gjensidighet. «Hverandre» kalles resiproke pronomener, altså et pronomener som uttrykker gjensidighet. Det engelske ordet for gjensidighet er «reciprocity». Gjensidighet handler om et «felles vi». Anne Greve trekker fram opplevelsen av et «felles vi» som en forutsetning for at en kan snakke om en venns relasjon. (Greve, 2007). I følgende observasjon under møter vi to venner og en lillebror i en samtale der ordet «vi» brukes flittig. I løpet av et knapt minutt høres ordet hele ti ganger.

Runar, Njål og Sondre er på puterommet. Njål 5 år og Runar 5 år sitter på hver sin store pute og hopper opp og ned mens de snakker sammen. Guttene har blikkontakt og holder fokus mot hverandre selv om det er høy lyd og andre barn som leker i rommet. Sondre 3 år, lillebror til Njål, leker i nærheten. Njål: «Ønska at vi bodd i ... Ønska at vi var i familie og ingen andre bestemt over oss». Runar: «Ja, da kunna vi bare kjøpt ting som vi hadd og hadd». Njål: «Ja!». Sondre (bryter inn, og stiller seg foran Runar): «Også kunn vi kjøpt godteri». Runar (ser på Sondre og smiler litt før han fortsetter): «Også kunna vi sjå på I-paden når vi villa. Ninja og StarWars og løva og ...». Njål: «Ja!». Sondre «Også kunn vi få godteri! Vi kan få godteri og! Vi kan få godteri! ».

Første dagen jeg møtte Runar og Njål presenterte de seg for meg som bestevenner og fortalte at Runar sin favoritt var Ninja, mens Njål foretrakk StarWars. Gjennom observasjonsperioden la jeg merke til at de to guttene uttrykte det jeg tolker som et sterkt vennskap og søkte mot hverandre. Noen ganger, som i sangstund og samlingsstund, fikk de beskjed av voksne om å ikke sitte sammen fordi den voksne forventet at dette ville gi uro. Også i situasjoner der de ble plassert fra hverandre, for eksempel i hver sin ende av en stor hjørnesofa opprettholdt de kontakt gjennom blikk, grimaser og latter.

Samtalen som er referert over tolker jeg som uttrykk for guttenes opplevelse av fellesskap og et «felles vi». Runar og Njål bruker «vi» og bekrefter hverandres utsagn entusiastisk. Runar tar både med sine egne favoritter blant superheltene og Njål sine når han forteller hvilke figurer de kan se på I-pad. Eva Johanson fant i sin forskning om små barns etikk at likhet som alder, kjønn og vennskap var viktig for opplevelse av samhørighet (Johansson, 2002). Njål og Runar har mye felles som like gamle gutter med like interesser, her får vi vite at I-pad og superhelter er noe de begge liker. Honneth trekker fram at det å verdsette den andre i sin forskjellighet og identitet er et viktig moment i den solidariske sfære (Pettersvold, 2015). I lys av Honneths tanker kan jeg forstå Runars utsagn om at de kan kjøpe både Starwars og Ninja, som en bekreftelse på at han også verdsetter Njåls forskjellighet fra han selv i valg av favoritthelter.

Sondre som er yngre krever også å få være en del av samtalen og «det felles vi» med sine innspill om godteri. Han blir ikke bekreftet på samme entusiastiske måte, men heller ikke avvist. Sondre gir seg ikke, og etter hans iver og engasjement å dømme kan det virke som han både krever og føler seg som en naturlig del av fellesskapet. Slik jeg tolker det er ikke Sondre en del av den tette vennskskapsrelasjonen. Trolig er han derimot en del av et «felles vi» som innbefatter han selv, hans storebror og resten av deres familie. Det lille smilet Sondre får fra Runar virker nok også bekreftende og oppmuntrende. Johansson mener retten til å dele verdener med andre er en verdi barn holder høyt (Johansson, 2002). Slik jeg oppfatter det, står Sondre på og hevder denne retten til å dele verden med sin storebror og hans kamerat.

Neste observasjon starter ikke like harmonisk. Det interessante her er blant annet hvordan barnas bruk av personlig pronomener endrer seg fra jeg til vi ettersom episoden skrider fram og konflikten utvikler seg mot løsning.

Eline 3 år og Nora 4 år leker bak døra inn til lekerommet. Ved veggen innenfor døra står et skrivebord. To stoler står ved siden av hverandre mellom døra og skrivebordet, slik at det dannes et lite «rom». Begge jentene kryper under stolene og inn i «rommet». Eline begynner å skyve på den ene stolen: «Den skal ikke stå der». Nora protesterer: «Jo, den skal stå der!». Jentene begynner å dra stolen i hver sin retning. Eline: «Nei, det var jeg som fant den». Nora: «Jeg hadde en plan, ide! Det var jeg som fant på». Eline: «Og den er ikke no god ide!». Nora: «Jo!».

Eline: «Nei!». Nora: «Ellers får du ikke kom på bursdagen min». Eline gråter og uenigheten fortsetter.

Hans (voksen) kommer til. Han foreslår at jentene kan leke sammen. Jentene fortsetter å dra i stolen. Hans sier at da kan de leke med hver sin stol, før han blir hentet av et annet barn som trenger hjelp til noe og forlater jentene. Eline setter nå stolene etter hverandre som en tunell og kryper inn. Nora: «Jeg leker ikke med det her». Eline gråter mens hun kryper under stolene. Begge sitter nå inne i «rommet». Nora: «Men du, jeg villa vær i fred».

Hanne (voksen) kommer forbi og kikker inn bak døra: «Har dokker laga hytte?». Nora: «Jeg villa vær i fred». Hanne: «Er ikke sikkert du kan det på barnehagen, Nora». Hanne tenker seg litt om: «Kossen ska oss ordne det da? Du, kan vi lage ei hytte? Det går an å lage ei hytte her kanskje?». Eline kryper fram og sier ivrig: «Men da, da må vi ha teppe over stolan!». Hanne: «Går det bra, Nora?». Nora er også kommet fram og samtykker. Hans kommer med et teppe. Begge jentene står klare til å ta imot teppet. Eline sier glad i stemmen: «Vi ska lage en hytte til oss begge to!»

Leken fortsetter lenge. Etter hvert tar jentene teppet med ut på golvet. Nora har planer om å leke piknik. Eline: «Da lage vi en seng og». Nora: «Nei jeg skal ... No ska vi få te». Eline: «Vi hjelpe til hverandre. Jeg legg det her». Nora: «Så legg vi dæm ned». Teppet ligger nå på golvet som en duk. Eline: «Nå må vi bare hent mat».

I første del av observasjonen er barna opptatt av å fremme sin egen vilje, sin selvbestemmelse, og i argumentasjonen brukes ordet «jeg» hyppig. Å kunne hevde sine egne intensjoner er et grunnlag for å kunne medvirke i å utforme leken. I dette eksemplet møtes to sterke viljer, som i starten ikke evner å lytte til eller akseptere at lekekameratens intensjoner også må gis plass. Nå er det individet som står i sentrum, men slik jeg tolker det har barna også et ønske om opprettholde fellesskapet og fortsette leken sammen. Slik konflikten utvikler seg, blir vanskelig for barna å finne løsninger som både ivaretar muligheten til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Da Hans som voksen foreslår at de kan leke hver for seg med hver sin stol, er ikke dette et akseptabelt alternativ for barna. Greve har i sin forskning funnet at venner ønsker å være sammen også når de er i konflikt, de ønsker å finne en løsning og at det ofte er bare når en voksen skiller

dem at de går fra hverandre (Greve, 2007). Barna er gjensidig avhengig av hverandre for at leken ikke skal stoppe opp.

Løgstrup vektlegger nettopp gjensidig avhengighet og felles interesser som viktige forutsetninger for solidaritet (Løgstrup, 1993). Jentene er ikke enige om hvor stolene skal stå, men jeg tolker det som begge har felles interesse i at leken fortsetter og for å oppnå dette er de gjensidig avhengig av hverandre. Uenigheten blir en trussel mot lekens fortsettelse og samhörigheten trues ytterligere med Noras utsagn: «Ellers får du ikke kom på bursdagen min!». Dette er en vanlig måte for barn å argumentere på (Kibsgaard, 1994). Nora trekker seg tilbake og sier hun vil være i fred, mens Eline uttrykker sin frustrasjon og skuffelse gjennom gråt. Elines gråt kan være et signal til meg eller andre voksne at hun ønsker hjelp og støtte.

Hanne (voksen) kommer med forslag til løsning, og gir samtidig barna mulighet til å medvirke. Hun sjekker ut om forslaget er noe begge barna kan akseptere. Med entusiasme og et stort smil bifaller Eline løsningen med «å lage hytte til oss begge to» som hun uttrykker det. Som observatør føler også jeg gleden over at fellesskapet er gjenopprettet og leken kan fortsette. Hanne blir her en viktig inspirator for videre lek, og hjelper på den måten barna til å komme videre. Interessant er det å se hvordan jentene heretter bruker ordet «vi» mer enn «jeg», de samarbeider og utvikler hverandres ideer. Klafki ser på danning som utvikling av tre grunnleggende evner, evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet. I dette eksemplet viser jentene evne til å både fremme sin egen vilje og være med å bestemme, men også evne til solidaritet gjennom å la den andres vilje få plass. Klafkis poeng om at selvbestemmelse og medbestemmelse ikke står i motsetning til solidaritet, men både er en forutsetning for og en følge av solidaritetskravet viser seg her (Klafki, 2001).

Flere forskere har sett hvordan likhet er noe barn verdsetter og forsterker (Johansson, 2002) (Greve, 2007). Her kommer et lite eksempel fra måltidet som illustrerer dette.

Daniel 5 år og Knut 4 år sitter på hver sin ende av langbordet. Daniel holder opp koppen sin slik at Knut kan se den: «Vi har likens. E har Karius og Baktus kopp, Knut og du har Karius og Baktus fat». De fleste barna rundt bordet har enten kopp eller fat eller begge deler i Karius og Baktus mønster, men Daniel henvender seg kun til Knut og snakker høyt for at han skal høre det.

Slik jeg tolker det blir Daniels poengtering av hva som er likt, brukt som et uttrykk for å sitt fellesskap med Knut. Johansson beskriver hvordan barn på subtile måter kan bruke likhet og forskjellighet til å bygge fellesskap, men også til å holde andre utenfor. Dette utfordrer oss som voksne i hvordan vi hjelper barna til å møte forskjellighet med toleranse (Johansson, 2002).

5.1.2 Kroppslige uttrykk for fellesskap

I Rammeplanen leser jeg: «Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk» (Kunnskapsdepartementet s.18). Jeg er selvfølgelig ikke uenig i dette, men vil poengtere at dette gjelder også for eldre barn og voksne. I følge Merleau-Pontys livsverdenfilosofi er kroppen det berøringspunkt vi har med verden, og som gjør verden meningsfull for oss. Merleau-Pontys ser på kroppen som uttrykk og tale, og talen som en gest (Bengtsson & Løkken, 2004). Bengtson og Løkken uttrykker det slik: «Hvis vi aksepterer talen som en gest, skulle kroppslige og gestikulære handlinger, så vel som talehandlinger være likeverdige aspekter av samme sak – og bety at menneskene, enten de er store eller små, søker hverandre på ulike meningsfulle måter» (Bengtsson & Løkken, 2004,s.568).

I blant kan lek og aktivitet i barnehagen virke lettere kaotisk for en utenforstående. På et forholdsvis lite areal foregår mange aktiviteter samtidig. Barn flytter seg fram og tilbake, hopper, kryper og svinger seg rundt, ofte i stort tempo. Leker ligger strødd rundt og skal brukes og fordeles. At noen støter sammen eller at konflikter oppstår hører likevel til unntakene. Det kan være vanskelig å legge merke til eksakt hvordan barna hele tiden tar i bruk kompetanse som å vente på tur og gi andre barn plass, ofte blir dette først synlig for oss når det motsatte skjer gjennom at noen ikke tar hensyn fysisk. At hverdagslivet i barnehagen som hovedregel glir knirkefritt er i seg selv et tegn på at barna gjennom sin kropp gir uttrykk for og verner om fellesskap. Av og til kan en undre seg over hvordan det ville sett ut med like mange voksne som skulle utføre like mange ulike aktiviteter på samme areal.

Videoopptak gir mulighet til å studere kroppslige uttrykk og hvordan barn forholder seg fysisk til hverandre. Kroppsspråk eller ikke-verbal kommunikasjon favner et vidt spekter av signaler som

blant annet blikk, ansiktsuttrykk, tonefall, gester og plassering. Jeg vil her presentere noen eksempler der barna uttrykker og skaper fellesskap gjennom kroppen.

Jeg starter med en vanlig situasjon i barnehagen: Når barn samles til samlingsstund og det er opp til barna hvor de skal sitte, oppstår ofte noen intense øyeblikk før alle finner sin plass. Hvem en sitter ved siden av og hvor tett en sitter, ser ut til å tillegges stor betydning av barna. Slik skapes ulike mindre fellesskap innenfor det store fellesskapet som utgjør hele jevnaldergruppa.

Skolestarterne skal ha samlingsstund. Barna henter stoler for å sette seg i ring. Lena og Vilde har allerede satt seg tett sammen på hver sin stol. Anita kommer med en stol og Vilde sier: «Kanskje du kan sitt attmed mæ?». Anita ser lenge på de to jentene og setter seg så ved Vilde, men med litt avstand.

Daniel og Kristian har sammen hentet en voksenstol til pedagogisk leder (som foreløpig ikke er tilstede) og setter seg på hver side av den. Daniel sitter nå noen meter fra Anita men strekker ut hånda og sier: «Anita, skal vi ikke ta en ring av gull?» (Han henspiller her på åpningsseremonien i samlingsstundene der alle barna holder hverandre i hendene og sier et vers). Anita flytter stolen sin bort til Daniel. Han sier: «Nei, sitt der du sitt», mens han fortsatt strekker ut hånda for å kunne nå Anitas hånd. Anita flytter stolen helt inntil Daniels: «Nei, æ vil sitt sammen med dæ». Kristian som har fulgt med, utbryter: «Du må sitt der du satt». Anita rister på hodet og setter seg godt til rette på stolen med fingeren i munnen. Daniel til Kristian: «Det bestemme ikke du.» Når Daniel senere reiser seg og blir borte en stund, legger Anita føttene på stolen hans og flytter dem straks når Daniel kommer tilbake.

Gina og Mari kommer med hver sin stol og setter disse inntil Vilde. Etter en liten stund tar Lena med stolen og flytter den på andre siden av Vilde. Vilde og Gina snakker litt sammen. Mari ordner med Ginas buksesnor. Gina flytter nå helt inntil Vilde og begynner å flette håret hennes. Mari flytter etter og setter seg på Ginas stol sammen med henne: «Gina, det er plass til mæ. Gina ...». Gina sier nei og skyver henne tilbake på stolen. Etter hvert ser Lena på Vilde, smiler og begynner også å flette håret hennes.

Hvordan de ulike barna opplever hendelsen åpner for ulike tolkningsmuligheter. Jeg tenker at barnas plassering handler om hvordan de ønsker å gå inn i ulike relasjoner med hverandre, nærhet

signaliserer tette relasjoner og sympati, avstand kan være uttrykk for mer distanse i forholdet der og da. Johanson har sett på hvordan barn i ei småbarngruppe tar personlige valg når de deler verdener med hverandre (Johansson, 2002). Dette kan jeg gjenkjenne hos barna jeg har observert. Daniels invitasjon til Anita kroppslig og verbalt om å holde hverandre i hendene ser ut til å utløse at Anita aktivt flytter seg nærmere Daniel. Hun får etter hvert hans aksept for dette, også ved at Daniel kroppslig og verbalt forsvarer hennes rett til sitte ved siden av han overfor kameraten Kristian. Kanskje Kristian føler at Anitas fysiske nærhet til Daniel blir en trussel mot fellesskapet han og Daniel har seg imellom. Samarbeidet de nettopp har hatt med å sammen bære fram og plassere en voksenstol var i seg selv et uttrykk for samhørighet og samarbeid. At Anita vil verne om samhørigheten hun har til Daniel uttrykkes også ved at hun fysisk passer på at ingen setter seg på stolen hans mens han er borte. Det ser ut til at det nå er en gjensidig enighet mellom Daniel og Anita om å sitte ved siden av hverandre.

Hva er det så som skjer i jentegruppa? Hvordan kan barnas handlinger forstås? Jeg ser Ginas plassering og berøring av Vilde som et ønske om å bygge fellesskap med henne. Denne tolkningen blir også styrket ved at Gina senere henter Vilde, og dytter bort Mari når barna på slutten av samlinga skal stille seg på rekke for en lek som de voksne organiserer. I løpet av observasjonsperioden så jeg nesten alltid Lena og Vilde sammen, Gina og Mari på sin side lekte også ofte sammen. Jeg tror både Lena og Mari på hver sin side føler at deres fellesskap med «bestevenninnen» her trues.

Hvorfor Lena flytter seg og dermed gir Gina plass ved Vilde er jeg usikker på. Kom Gina for tett på eller tenker hun at Vilde og Gina vil sitte sammen, og gir dem mulighet for det? At både Lena og Gina fletter Vildes hår kan både være et uttrykk for at de deler en aktivitet og en interesse i å være nær Vilde, eller på den andre side konkurranse om Vildes vennskap. Mari ser ut til å ønske nærhet med Gina ved å pukke på klærne hennes og sette seg på samme stol, men blir kontant avvist. Solidaritet er som Løgstrup uttrykker det tvetydig (Løgstrup, 1993). Vern av fellesskap og relasjoner, kan også innbefatte ekskludering (Johansson, 2002). Greve skriver om at vennsksapsrelasjoner ikke alltid er gjensidige, og at en må tåle å bli avvist (Greve, 2007). Relasjonen mellom Gina og Mari ser ikke ut til å være gjensidig i situasjonen der og da, Gina avviser Mari. Dette betyr imidlertid ikke å bety at de ikke har en gjensidig vennsksapsrelasjon i bunnen.

Bevegelsene og hvordan barna plasserer seg skjer nesten umerkelig, en del la jeg først merke til etter å sett videoopptaket mange ganger. Selv om mye av dette unngår vårt voksne blikk, er jeg ikke i tvil om at det som skjer er viktig for barna og hvordan de oppfatter seg selv og andre.

Venner kan uttrykke følelse overfor hverandre gjennom fysisk berøring. I Honneths kjærlighetssfære er det affektiv hengivelse som er tegn på anerkjennelse (Honneth, 2008). De neste to eksemplene tolker jeg som uttrykk for anerkjennelse i kjærlighetssfæren.

Det er samlingsstund på sanserommet for skolestarterne. Knut som er året yngre har fått lov til å være med. Barna ligger tett sammen og lytter til musikk, mens de ser på «stjernehimmelen» over. Knut ligger ved siden av Daniel og sier: «Jeg vil ligge på armen». Daniel rekker ut armen og lar han få lov til det.

Lena 5 år og Vilde 5år får i oppgave å rope opp hvem som skal sette seg til bords. De tar hverandre i hendene og hopper bort til bordet. Ser på hverandre og smiler, før de stiller seg på samme måte foran bordet. Når Lena tar hendene bak stolryggen, gjør Vilde akkurat likedan. Robert 3 år og Sondre 3 år lekeslåss i sofaen mens de venter på å få sette seg. Robert blir ropt til bords. Etterpå ropes Sondre opp. Han går til Robert, tar rundt han og gir en lang klem.

Herming og imitasjon er også uttrykk for fellesskap. Greve viser til psykologen Rayne som tolker imitasjon som en utforskning av hva den andres handling innebærer. Imitasjon er en typisk modalitet for barn under 3 år (Greve, 2007). Imitasjon også observeres hos eldre barn, her vil nok videreutvikling av den andres handling være enda mer tydelig. I spontansang har jeg opplevd at et barn starter en strofe og et annet barn som tilsynelatende er opptatt av noe helt annet henger seg på i sangen.

I blant setter barn i gang felleleker der barna hermer etter hverandre og etter tur utvikler leken. Slike gruppeleker har jeg sett utspille seg når barnegruppa er samlet og venter på de voksne skal starte en aktivitet som for eksempel sangstund eller måltid. Etter hvert som flere og flere barn henger seg på, kan leken ende opp med å omfatte de fleste eller alle barna. I disse situasjonene er det rom for at alle kan delta, uten å be om lov til å være med. Samhørighet og glede over samværet inkluderer alle som vil være med.

Ved lunsjbordet, barna sitter og venter på maten. Et barn starter: «Rekk opp hånda den som ...», barna henger seg på – rekker opp hendene og nye barn kommer med innspill «Rekk opp hånda den som ...» Leken sprer seg også til det neste bordet, snart er alle delaktige med å rekke opp hendene.

5.1.3 Ta den andres perspektiv

Rolletaking eller å kunne se en sak fra andres perspektiv blir av flere framholdt som en sentral forutsetning for å kunne handle til andres beste. Kari Lamer formulerer dette slik: «Skal man kunne hjelpe en annen person, klare å vise omsorg eller handle solidarisk, er det grunnleggende å forstå hvordan den andre personen har det» (Lamer, 1997,s.32). Dette innebærer også en forståelse av at andre kan ha det vanskelig, selv når en selv har det bra.

Lamer beskriver fire ulike former for rolletaking. Den første er perseptuell rolletaking som dreier seg om å forstå hvordan noe ser ut fra den andres synsvinkel. Forståelse for at den andres perspektiver er forskjellig fra ens eget, kan helt konkret innebære at en fysisk plasserer seg slik at en ser hvordan ting ser ut for den andre som denne lille observasjonen viser:

Kristian 5 år og Daniel 5 år spiller fire på rad. Når de diskuterer regler flytter de seg etter tur for å se spillebrettet fra den andres synsvinkel.

En annen form for rolletaking er ifølge Lamer kommunikativ, det vil si å kunne slutte seg til andres informasjonsbehov ut fra hva den andre vet eller ikke vet, eller hvilke erfaringer han/hun har (Lamer, 1997). Daniel har i utdraget under allerede prøvd en aktivitet og gir informasjon han regner med Kristian ikke har.

Daniel prøver å få med seg Kristian, som er opptatt med annen lek, på maleaktivitet. «Det e gøy å mal – prøv å mal da og sjå ka de e. Vi ska mal himmel og vatnet.»

Sosial rolletaking handler om trekke slutninger om andres tanker ønsker og motiver. Og endelig har vi affektiv rolletaking som Lamer sidestiller med empati, ha innlevelse til å forstå hva den andre føler eller føle sammen med den andre (Lamer, 1997). I det følgende vil jeg presentere to eksempler jeg forstår som både sosial og affektiv rolletaking. I begge observasjonene viser barna omsorg for

andre ved å gjøre noe aktivt for at et annet barn også skal ha det bra. Jeg tolker dette som solidariske handlinger mellom barna.

Nora 4 år, Eline 3 år og Silje 3 år leker skihoppere. De står i sofaen og hopper ned på to gymmatten, en rød og en grønn som de har lagt foran sofaen. Nora hopper og lander på den røde matta som ligger lengst bort. Hun strekker armene i været og sier: «Jeg vant!». Eline har landet på den grønne matta. Hun sitter på matta og sier trist: «Jeg vant ikke». Nora: «Du vant. Vet, du, du er litt mindre enn meg så hvis du har foten på den grønne og den røde så vinn du. Og da får du sjokolade – jordbær og grønn sjokolade».

Her opplever jeg at Nora i sin glede over å ha hoppet langt, plutselig legger merke til venninnens skuffelse. Hun er rask til å formulere en regel om at kravene for å vinne er avhengig av alder. For å gjøre Eline ekstra fornøyd lover hun både jordbær og sjokolade i premie. Gjennom kreativitet og fantasi snur Nora stemningen slik at Eline kan oppleve sosial verdsetting og selvaktelse.

Kristian 5 år, Daniel 5 år, Knut 4 år og pedagogisk leder sitter ved bordet og snakker. Etter hvert dreier samtalen over på setra til Kristian. Kristian (med et lurt smil): «Huske da du begynte å skrike, Daniel». Daniel (alvorlig og insisterende): «Når e begynt å skrike? Når e begynt å skrike?». Kristian forteller at Daniel har besøkt han på setra og de har møtt kuer. Han forteller at Daniel begynte å gråte og han selv trøstet med at kuene ikke var farlige.

Daniel (alvorlig): «E begynte ikke å skrike da. E sa, e tør ikke» (smiler). Kristian: «En gang begynte du å skrike da, den første. Også neste gang fikk du kom, og da begynte du ikke å skrike. Det va rart». Daniel ser alvorlig og tankefull ut. Så sier han: «Ja, da begynte e ikke å skrike. Det va rart, først begynte e å skrike og så begynte e ikke å skrike.» (Det siste blir sagt med høyere stemme og et lite smil). Kristian (til pedagogisk leder): «Daniel æ den som ha vært lengst av kompisan».

Jeg tolker situasjonen slik at Daniel føler påstanden om at han har grått truer hans sosiale aktelse. Han prøver først å foreslå at han ikke gråt, men dette blir ikke akseptert som sant av Kristian. Det ser ut til at Kristian oppfatter at Daniel føler dette ubehagelig og han velger derfor å gi Daniel oppreising med å fortelle at han ikke gråt andre gang. Han ser også humoristisk på det hele, men på en inkluderende måte som gjør at også Daniel kan være med å dele humoren. Etter å tenkt seg om godtar Daniel Kristians framstilling og får igjen bekræftelse av Kristian at han er en kompis.

For meg som observatør endret situasjonen fra å være en ertende form der Daniel føler seg truet, til å bli en felles erindring to kompisar kan dele og more seg over sammen. Jeg tenker at nettopp fordi Kristian opplever Daniels store alvor og hvor viktig det er for han å ha sosial aktelse, endrer han sin ertende tone underveis og ivaretar Daniels behov, samtidig som han holder fast på det han selv mener er sannheten. Dette opplever jeg som en omsorgshandling og en måte å vise solidaritet på fra Kristian. Honneth har i sin teori om de tre sfærene, kjærlighet, rett og solidaritet beskrevet hvordan krenkelser opptrer på ulike måter i de ulike sfærene. I den solidariske sfære er tap av sosial aktelse en viktig form for krenkelse (Honneth, 2008). Ved første øyekast kan Kristians måte å snu situasjonen på ved å bekrefte at Daniel ikke gråt andre gang virke ubetydelig. Imidlertid er nettopp det med på å ufarliggjøre trusselen for Daniel, han kan føle seg sosialt verdsatt selv om han har vist svakhet. At Daniel etterhvert velger å akseptere Kristians utsagn og dele humoren rundt det hele er viktig for å gjenopprette opplevelsen av fellesskap.

Honneth framholder solidaritet som det som gjør at fellesskap henger sammen (Honneth, 2008). Jeg forstår dette slik at uten solidaritet der en anerkjenner hverandre, kan et fellesskap oppløses og en står tilbake med individer som hver for seg kjemper mot tap av sosial aktelse.

Empati eller affektiv rolletaking ser en også når barn begynner å gråte fordi det har slått seg eller lignende. Typisk er da at mange barn i nærheten stopper opp leken og ser ut til å undersøke hvorfor barnet gråter og om det får hjelp og trøst. Hvis en voksen kommer til og tar seg av den gråtende fortsetter ofte leken.

Runar 5 år kommer bort til meg og forteller at Knut 4 år gråter. «Hva skal vi gjøre da», spør jeg. Runar ser vurderende på meg og sier: «Jeg henter noen andre voksne». Anita står beskyttende ved siden Knut til Runar kommer tilbake med Helene (voksen). Anita forteller Helene at det ser ut som Knuts finger er brukket. Helene trøster Knut, Runar og Anita gjenopptar leken.

Ut fra min vurdering av alvorlighetsgraden anså jeg det ikke som nødvendig å gripe inn, men ville heller se hvordan barna løste situasjonen. Her var det tydelig at Runar mente det måtte voksenstøtte til. Anita viste sin omsorg ved å bli hos Knut og formidle til den voksne hvordan hun mente Knut var skadet. Først når den voksne hadde tatt over ansvaret for Knuts vel, kunne leken fortsette.

5.1.4 Støtte og hjelpe andre

Jeg så i mine observasjoner flere eksempler på hvordan barna støttet og hjalp hverandre. Støtte og hjelp gis på ulike måter, men skal dette oppleves positivt må hjelperen respektere om mottaker ønsker å få hjelp. Å bli anerkjent som en som klarer oppgavene selv og selv vet når en trenger hjelp, styrker selvverdet. I første eksempel viser Kristian en lydhørhet for om og når hjelp er ønskelig. Han respekterer Elines behov for å bestemme over seg selv og sin rolle i leken.

Sondre 3 år, Lukas 3 år, Andrea 3 år og Eline 3 år leker dyr og løper etter hverandre i noe jeg oppfatter som en fangelek. Eline prøver å fange de andre. Kristian 5 år tilbyr seg stadig å hjelpe henne med å få tak i de andre, men får hver gang til svar: «Jeg trenger ikke hjelp.» Til slutt setter han seg under en madrass og sier: «Jeg er her når du treng meg». Etter hvert blir han tilkalt av Eline for å hjelpe henne.

I neste observasjon tilpasser barna hjelpen etter hvordan de oppfatter den andres behov for hjelp. Spillet får ulik karakter ut fra om det er to likeverdige motstandere som møtes eller om det er en nybegynner som skal læres opp i spillets regler. Den enkeltes konkurranseinstinkt og interesse av å vinne fører imidlertid til at ulikhet i hvor langt en strekker hjelpen.

Daniel 5 år og Knut 4 år er klare til å spille 4 på rad. Spillet går ut på å slippe plastikkbrikker ned på et Brett for å få fire brikker av sin farge på rad. Heidi (voksen), Nora 4 år og Kristian 5 år sitter også ved bordet. Knut har ikke spilt spillet før. Sigurd forklarer reglene ved å sette seg tett inntil Knut og peke på bildene på eska. Kristian ligger delvis oppå bordet ved siden av Daniel og følger intenst med når de starter å spille. Knut starter. Kristian: «Daniel æ smart da. Nei du må vær litt snill da (til Daniel).» Daniel: «Det bestemme ikke du». Når Knut skal legge på neste brikke, viser Kristian tydelig med grimaser og peking hvor han mener det er smart og ikke så smart å legge brikken. Under spillets gang er Kristian hele tiden aktiv i å fortelle Knut hva han bør gjøre for å få fire brikker på rad. Etter hvert flytter han seg ved av Knut og peker videre på smarte trekk.

Etterpå spiller Kristian og Daniel mot hverandre. To likeverdige motstandere, der konkurranseelementet er viktig og der reglene diskuteres med stort alvor.

Så er det Nora som vil spille. Nå er det Kristian som er motspiller. Pedagogisk leder sitter ved bordet. Kristian forklarer Nora nøye reglene. Kristian starter. Når det er Nora sin tur forteller han henne hvor det er lurt å sette brikken slik at hun stenger for han. Neste brikke Nora setter stenger også for Kristian. Han utbryter: «Du va lur!» og Nora nikker fornøyd. Det ser ut for at Kristian nå med vilje setter sine brikker slik at Nora får mulighet til å få fire på rad. Når hun setter siste brikken sier han: «Fire på rad!». Nora nikker og smiler.

Neste observasjon var en av de få der jeg opplevde at et barn aktivt gikk mot en regel for å være til nytte for et annet barn.

Barnehagen har en regel om at maks. 5 barn kan være på puterommet samtidig. Dette er en regel som barna i stor grad respekterer og i liten grad opponerer mot. Selv om de kan gi uttrykk for både frustrasjon overfor regelen, slik Kristian gjør en dag han sitter alene på legorommet utenfor puterommet.

Kristian forteller meg at han ikke kunne komme inn på puterommet fordi han og Daniel kom sist. «Da ble det fem, skulle ønske det kunne være sju eller åtte – eller hundre». En dag senere leker Kristian, Daniel, Runar, Knut, sammen på puterommet. Jeg sitter på golvet i en krok og observerer. En voksen, Helene, står i døråpningen. Ellinor og Ingrid, begge 4 år, kommer inn på rommet. Guttene sier at Ellinor kan få være der. «Koffor æ du alltid sammen med Ingrid? Ingrid du må gå ut.» sier Kristian. Ingrid spør den voksne flere ganger om hun kan få være på puterommet, men hun svarer: «Nei, du må vente til det blir ledig.» Etter at Helene har gått, sier Ingrid til meg: «Æ vil innpå». Jeg svarer at jeg ikke bestemmer her, så hun må spørre de som jobber i barnehagen. «Da må du spørre oss!» sier Kristian. Ingrid går lengre inn i rommet og setter seg ved siden av Ellinor. Kristian: «Ingrid, du må gå ut!». Runar går helt bort til Ingrid, ser på henne og sier: «Nei, du kan bare vær her.» Nå leker seks barn på puterommet.

Jeg oppfatter Runar her som et menneske som har lyst og mot til å handle til beste for andre selv om dette betyr å sette seg opp mot regler. Brostrøm & Hansen beskriver et slikt mot som kjennetegn på et dannet menneske (Seland, 2013).

Regelen om antall barn på puterommet er sikkert satt av de voksne i beste mening for å sikre at barna kan få utfolde seg fysisk og leke i fred. Fra barns synspunkt kan regelen synes urettferdig

fordi den fører til ekskludering og at venner ikke får leke sammen. Når regelen ikke er gjenstand for forhandlinger, kan det føre til at barna i stedet velger tilpasning som Kristian eller regelbrudd som Runar (Pettersvold, 2015).

5.1.5 Dele

Å dele forstår jeg som en frivillig handling der en gir fra seg noe slik at andre kan få bruke det, eller å bruke noe sammen med andre. Prosocial atferd ifølge Kari Lamer er allmenngyldige moralske normer som å ta hensyn, vise omsorg, dele og hjelpe andre (Lamer, 1997) Freng og Hadler- Olsen har undersøkt hvordan barnehagelærere og lærerutdannere forstår verdibegrep som medvirkning, danning og solidaritet. De framholder at arbeid med solidaritet må skape en forståelse for at ting må fordeles og alle ikke kan få alt. «Få av våre informanter snakker om å være solidariske med hverandre i en barnegruppe, men de sa gjerne at vi må dele» (Freng, Hadler-Olsen, & Linden, 2015,s.59).

Anita 5 år, Njål 5 år og Knut 4 år sitter alene ved bordet og lager karnevalskatter og karnevalsgriser i papir. Stemningen er god og lattermild, og barna leker med ord og ordspill mens de arbeider. Knut har et ark med klistremerker som han limer på grisen.

Njål (til Hans, voksen som passerer forbi): «Kan æ ikke få en gris æ å? Æ vil å lim på mer!»

Knut: «Vil du ha sånne?» (Gir klistremerkearket til Njål). Njål: «Ja, ja, ja.»

Barna fortsetter med formingsaktiviteten. Anita (til Njål): «Kan e få uglan?» Njåls (holder klistremerkearket fram mot henne): «E kan hold den e». Anita: «Nei». Hun får hele arket. Etter at hun har plukket klistremerker en stund og satt disse på katta si, sier Knut: «No æ det min tur». Njål (til Anita): «Det e min tur etter dæ». Knut: «Og så er det min tur».

Helle (voksen) kommer bort til Anita og kommenterer at de ikke må bruke for mange klistremerker. Hun sier: «Dokk må dele på klistremerka så alle får». Anita: «Vi gjør jo det!»

Det ser ut til at barna har en grunnleggende forståelse for at klistremerkene må deles på, de passer også på at alle får hver sin tur. Å dele kan sees på som en lært sosial atferd. Voksne har ofte fokus på dette, kanskje fordi få situasjoner skaper mer konflikt mellom barn fra de er små enn når flere vil ha samme tingen og den som har fått tak i en ting er lite villig til å dele med andre. Nome

problematiserer dette ved å vise til at nyere småbarnsforskning gir indikasjoner på at sosiale kjernefunksjoner som å dele og vente på tur ser ut til å være tilstede fra spedbarnsalder uavhengig av sosial læring. Han viser til Tomasello som også mener å ha funnet at sosial læring kan innebære en avgrensning av naturlig altruisme (Nome, 2014).

I eksemplet over deler barna på noe som er felles eie, eller som barnehagen eier. Johansson er opptatt av at de mange felles ting i barnehagen, ikke bare styrker barns evne til å dele, men også gjør at barn utvikler normer for å erobre og beholde ting (Johansson, 2002). I deltakerbarnehagen fikk barna servert alle måltider, også frokost. Jeg så heller ingen situasjoner der barna hadde med egne leker hjemmefra. På bakgrunn av dette har jeg ikke observert at barna har delt private eiendeler med andre barn.

5.2 Drivkrefter som kan fremme solidarisk handling

Det er alltid vanskelig å fastslå hvilken motivasjon som ligger bak en handling. Mens handlingen kan observeres direkte, er ikke motivasjon direkte observerbart. Bak en handling som er til nytte for andre kan det ligge en tydelig intensjon om at en ønsker å gjøre den andre godt, men det kan også være en mer egoistisk motivasjon. Mitt ståsted er at en handling som er til nytte for andre uansett motiv bak, tjener fellesskapet mer enn en handling som bare ivaretar en selv og kanskje er til skade for andre. Jeg tror barn kan utvikle gode holdninger ved å utføre gode handlinger. Det er ikke bare solidariske holdninger som fører til solidariske handlinger, dette kan også snus til at solidariske handlinger stimulerer solidariske holdninger. Jeg har gitt meg ut på det vågestykke å prøve å identifisere noen drivkrefter som kan føre til solidariske handlinger.

5.2.1 Vennskap

Spirer til solidaritet ligger i tilknytning, relasjoner og vennskap. Jeg har i mine funn en klar indikasjon på at prososiale og solidariske handlinger i langt større grad viser seg innenfor barnas vennsapsrelasjoner. «Vennsapsrelasjoner gir mange muligheter for at barn lærer både etikk, samhandling, kommunikasjon og om vennskap og intersubjektivitet» (Greve, 2007,s.175).

Lena 5 år forteller meg dette om vennskap en dag hun og Vilde 5 år sitter og perler:

«Æ og Vilde e bæstevenna, men noen gang e vi uvenna». Observatør: «Æ dokk det. Sånn æ det for de fleste bæstevenna. Ka gjør dokk for å bli venna igjen da?». Lena: «Vi klemme hverandre.»

Så enkelt og så vanskelig er det å opprettholde vennskap, for å forbli venner må en ofte kunne ta fram det beste i seg selv, vise at en bryr seg og av og til forsvare sin venn. Gjensidigheten i en vennskskapsrelasjon stimulerer til at en opptrer solidarisk overfor vennen.

På den andre side kan ofte barns vern om sine vennskskapsrelasjoner føre til at andre barn (Greve, 2007) (Johansson, 2002). Nome har forsket på hvordan små barn knytter to typer vennskap – åpne flyktige vennskap omkring en felles aktivitet og lukkede, stabile vennskap som også inkluderer forhandlinger og sosiale strategier. Ei barnegruppe med åpne vennskap skaper inkludering, mens lukkede vennskap gir usikkerhet og kan føre til ekskludering (Nome, 2014).

Dette er et dilemma: nære relasjoner gir grobunn for solidariske handlinger, men blir de nære relasjonene lukkede kan det i seg selv gjøre at solidaritetens rekkevidde blir trang. Liedmann stilte spørsmålet slik: "En for alle, alle for en". Hvem er alle? Hvor går fellesskapets grenser? (Liedman, 1999). Et betimelig spørsmål både i barnehagen, men ikke minst i voksenverdenen.

Jeg tenker at graden av hvor åpne stabile vennskap i ei barnegruppe framstår, i stor grad vil avhenge av trygghet i gruppa, og hvordan de voksne bidrar til å skape dette. En spontan samtale omkring de eldste barna nedskrevet i feltdagboka, fortalte meg om en barnehagelærer med en bevisst holdning til at barn skal lære hverandre å kjenne utenom tette venneparene.

En av de første dagene forteller pedagogisk leder at skolestartergruppa har vært preget av faste bestevennepar. Personalet har arbeidet bevisst med å utvide barnas vennetilknytning, ved blant annet å organisere samarbeidsleker og aktiviteter der barn som ikke leker sammen til vanlig blir satt på samme gruppe. Hun mente å se at barna etter hvert kunne leke med flere.

Ut fra min tidligere erfaring vil jeg karakterisere barnegruppa i deltakerbarnehagen som preget av faste vennepar. Jeg kunne etter kort tid plukke ut hvilke barn som lekte mye sammen eller så ut til å ha en tett vennskskapsrelasjon. Til tross for dette så jeg lite aktiv og systematisk ekskludering. Dette kan både ha med klima i gruppa å gjøre, men kanskje også fordi alle så ut til å ha funnet

seg en venn. Jeg så likevel barn som ønsket å leke med andre barn, og der de ble oversett eller usynliggjort (Honneth, 2008).

5.2.2 Flyt i leken

Csikszentmihalyi betegner flyt eller flow en tilstand der man er så opptatt av aktiviteten at en glemmer tid og sted (Csikszentmihalyi, 1991). En følelse av flow kan oppstå i korte øyeblikk eller vare over lengre tid. En formiddag var de fire eldste guttene og jeg alene på puterommet i godt over en time. Rolleleken bølget fram og tilbake, med stor kreativitet og fantasi. Både guttene og jeg som observatør ble oppslukt av det som foregikk. Til slutt stoppet en av guttene opp og kommenterte at nå har vi vært her lenge. Han spurte meg hvor lang tid som hadde gått og barna begynte å diskutere hvor langt en kunne kjøre i løpet av så lang tid.

Eli Åm har framholdt at det er to forskjellige krefter som virker inn på barns lek. På den ene side virker barns ønske om makt, mens på den andre side er barnas lyst til å leke. I dyp lek bli barnet selvforglemmende og lysten til å opprettholde leken gjør at viljen til kompromisser er stor. «Når barn på denne måten underordner seg leken som en fellehandling, og leken utvikler lett og friksjonsfritt, ligger den nær den polen jeg velger å kalle dyp lek» (Åm, 1989,s.85). Når barn leker kan en av og til høre utsagn som: Hvis vi ikke gjør det slik vil jeg ikke bli med å leke. Et slikt kabinettsspørsmål som Åm kaller det, fører ofte til at den andre parten gir seg for å holde leken i gang. Olsbu beskriver hvordan barn er villig til å la en del ting i leken passere, slik at leken kan fortsette. Dette er avhengig av både hvor sterk relasjon en har til den en leker med, men også i sterk grad hvor viktig det er at leken ikke skal ta slutt (Olsbu, 2009).

Olafsson sier at lek er avhengig av enighet, gjensidighet og turtaking for å kunne vare og oppleves som god for deltakerne (Olofsson, 1996). Jeg vil påstå at barnas lyst til at leken skal fortsette blir en drivkraft til solidariske handlinger – uten at en gir sine lekekamerater plass og rettigheter til å prege samspillet, vil leken fort stoppe opp, eller bli en kamp om makt og eventuell underkastelse. I følgende observasjon er det Andrea som gir Sondre plass til å utføre sine ideer slik at leken kan fortsette.

Sondre 3 år, Andrea 4 år og Robert 3 år leker på golvet med duplo. Det ser ut til at Andrea og Sondre bor sammen i et duplohus og Sondre har rollen som brannmann. Sondre: «Æ va bare på

jobb, æ va bare på jobb, æ mått bare på jobb». Andrea: «Men du må pass på dattra mi, for jeg må på jobb – og det er urettferdig – kom». Sondre: «Æ mått å på jobb». Andrea: «Men hvem skal passe barnet?». Sondre ser på Andrea. Han tar fram en brannbil og strever med å sette fast stigen på taket. Andrea: «Jeg ... Ha det. Jeg skal passe barnet. Okei?» Sondre: «Ja». Leken fortsetter, Sondra slukker brann på Roberts båt og Andrea leker ved huset. Sondre: «Er det brann? Er det brann?». Andrea: «Pappa, det brenn i senga mi. Pappa, det brenn i senga mi. Brann. Brann.» Sondre og Andrea slukker brannen sammen. Sondre: «Æ må bare på jobb». Andrea: «Jeg skjønner».

I blant vil en kanskje ikke gi opp sin plass, men i eksemplet under forstår Njål at også Runar må få en attraktiv plass for at det hele ikke skal munne ut i konflikt og leken stoppe opp. Njål tilbyr her Runar en kompensasjon for at han ikke etterkommer hans ønske (Johansson, 2002).

Runar 5 år og Njål 5 år leker rollelek på puterommet. En stol står under en haug av puter. Njål: «Dette er min plass». (Han kryper under putene og setter seg på stolen. Runar: «Dette er min plass». Njål: «Nei, det er min». Runar: «Men æ må også få ha en plass». Njål (peker på madrassen bortenfor: «Du har plassen din her. Her. Her. Da får du mere luft enn mæ». Runar flytter seg dit og leken kan fortsette.

Ikke alle konflikter klarer barna å løse alene, da kan hjelp fra en voksen være viktig for at leken ikke skal stoppe opp. Silje tar ansvar for å hente hjelp når Nora og Eline ser ut til bli mer opptatt av å bestemme enn av å opprettholde leken.

Silje 3 år, Nora 4 år og Eline 3 år leker skihoppere. De hopper fra sofaen og ned på ei rød matte. Nora og Eline begynner å diskutere hvor langt fra sofaen matta skal ligge. Det holder på å utvikle seg til en krangel. Silje står stille og ser på. Så løper hun raskt bort til pedagogisk leder og sier noe jeg ikke kan oppfatte, mens hun peker mot Eline og Nora. Pedagogisk leder kommer og hjelper barna å løse opp i konflikten. Leken fortsetter.

Kanskje var det ekstra viktig for Silje at denne leken skulle fortsette. Jeg har sett hvordan hun tidligere har prøvd å bli med i lek med Nora og Eline uten å lykkes.

5.2.3 Få bli med i lek

Barn ønsker å delta og bli involvert i felles lek, jeg har observert ulike strategier for å komme inn i pågående lek. En av disse strategiene er å observere de som leker, for å kunne tilby hjelp eller ting de trenger under leken. Motivene bak disse prososiale handlingene er nok ofte egennytte, og kan forklares med sosial bytteteori. Kibsgaard støtter seg på Sletta ved å beskrive sosialbytteteori som et perspektiv på sosial atferd der tjenester eller bistand til andre følges av en forventning om å bli positivt gjengjeldt. Jeg gjør noe for deg og forventer å få noe tilbake (Kibsgaard, 1994).

Uansett om en slik forventning ligger bak, lærer barna å lese andres behov og i blant opplever de at en gjennom prososiale handlinger kan en oppnå et positivt gjensidig samspill med andre. Altså at det lønner seg å være grei med andre.

Ivar 4 år fargelegger. Ole 3 år sitter ved siden av og spisser blyanter til han. Sondre 3 år sitter oppå bordet og klipper i papir. Så tar Sondre opp en rød fargeblyant med saksa og gir Ivar. Ivar begynner straks å fargelegge med den. Sondre: «Dokker trenger litt rød». Ole (til Ivar): «Kan æ få røden?» Ivar: «Nei, æ trengt den». Sondre leter i blyanteskene: «Her er en rød, her er en rød» - gir en rød blyant til Ole. Ole ser på blyanten og begynner å spisse den.

Nora 4 år og Eline 3 år lager hytte ved å legge teppe over et bord. Silje 3 år har lenge fulgt med fra sidelinja. Nora strever med å få teppet til å bli liggende på bordet. Silje henter ei lekekasse og setter den på bordet for å holde teppet fast. Hun sier: «Vær så god». Hun får ingen respons fra Nora og Eline og går sin vei.

Noe som slår meg i begge observasjonene er at mottakerne av tjenester tar dette med største selvfølgelighet uten å gi giverne noen form for respons eller anerkjennelse. Er grunnen at de oppfatter tjenesten som et spørsmål om å bli inkludert i leken, altså en forventning om å få noe tilbake?

Til slutt en observasjon der Lukas ser ut til å lykkes bedre med sin strategi.

Ole 3 år og Ivar 4 år leker sammen med biler og lekedyr. De er intenst opptatt av leken, som pågår i et gjennomgangsområde. De lar seg tilsynelatende ikke merke av barn og voksne som passerer. Lukas 3 år sitter ved siden av meg i sofaen og leker alene med dinosaurer. Etter hvert

virker det som Lukas blir mer opptatt av hva Ole og Ivar holder på med. Mens guttene er borte for å hente flere dyr, løper han fram og tar en elefant fra Ole og Ivars samling og gjemmer den bak seg i sofaen. Da Ivar og Ole kommer tilbake oppdager Ole raskt at elefanten er borte og guttene starter undersøkelser om hvem som har tatt den. Ole stopper ved Lukas: «Har du tatt? Få se.» Lukas tar straks fram elefanten og gir den til Ole. Lukas begynner nå å hente flere dyr som han kaster til Ole og Ivar. Etter hvert setter han seg på madrassen sammen med dem og sier: «Så har dere fått den dinosauren her og den dinosauren her». Ole bemerker ikke at det ene dyret er en dinosaur, og Lukas sorterer dyr og henter flere før han spør: «Kan jeg få være med på leken?» Ole og Ivar sier ja og Lukas spør: «Hva leker dere?»

Det var spennende som observatør å følge guttene. Det så ut til at Lukas ble interessant for de andre ved å ta elefanten, og ikke upopulær slik jeg hadde forventet. Etter hard jobbing med å finne dyr Ole og Ivar vil ha, får Lukas endelig aksept for å bli med. Dette har krevd både oppfinnsomhet og en evne til å lese de andres ønsker.

5.2.4 Den andres ansikt

Levinas beskriver den andres ansikt som formidler av et ufrakommelig etisk krav. I den andres ansikt framstår en sårbarhet som gjør oss ansvarlig for å ivareta hverandre. I Levinas filosofi fordrer ikke dette et gjensidig forhold, han snakker her om et asymmetrisk forhold. Man blir berørt av å se den andres ansikt (Henriksen, 2004).

Observasjonen under berørte meg spesielt fordi den starter som en situasjon der et barn blir angrepet verbalt av noen som både var eldre, flere og hadde den objektive sannhet på sin side. Til sammen hadde de en overmakt som gjorde Sondre sårbar. Som observatør følte jeg hvor ubehagelig stemningen utviklet seg og stor var min lettelse da Ellinor ble oppmerksom på Sondre sin reaksjon og gjorde sitt for å ivareta hans følelser. For meg illustrerer hendelsen Levinas tanker om den andres ansikt. Sagt på en mer hverdagslig måte evner Ellinor å lese Sondres signaler, og endre sin handling i forhold til hva hans følelser. Dette mener jeg er grunnleggende i forhold til å unngå mobbing og krenkelser.

Det er ryddetid. Ingrid 4 år, Ellinor 4 år og Silje 3 år er kommet inn på lekerommet og starter å rydde duplotogbanen. Sondre 3 år som har lekt her, ber de ikke ødelegge brannstasjonen, men

dette blir avvist av Ingrid. Robert 3 år er også på rommet, mest opptatt av å lage «legopizzaer» til meg.

Ingrid: «Sondre, Silje æ større enn deg». Sondre: «Æ e større enn Silje». Ingrid: «Nei Berre mål da, ska du mål?». Sondre: «Nei.» Ingrid: «Men det må du, Jo, hvis du ... Men du må. Da må oss få sjå det hvis du æ større enn Silje». Gjennom hele dialogen opptrer Ingrid pågående, mens Sondre svarer unnvikende og trekker seg unna. Alle barna samler seg etterhvert omkring Sondre. Robert:» E vil mål». Ingrid: (til Robert) «Nei, du æ større enn Silje, men han æ hvertfall ikke det» Peker på Sondre. Ellinor: «Nei, han æ my, my ...» (Hun ser på Sondre som lei seg ut i ansiktet og skifter toneleie) «Han æ ikke liten da». Ingrid: «Nei». Ellinor: «Han æ veldig stor». Ingrid: «Men han æ ikke ...» Ellinor (til Sondre): «Du æ stor. Du æ stor». Ingrid: «Men ikke større enn Silje». Ellinor: «Han æ ikke større enn alle sammen i hele verden». Robert: «E æ berre barn». Ellinor: «Det æ voksne som æ større».

Ellinors siste bemerkning er interessant. Kanskje hun her prøver å gjenopprette barnefellesskapet ved å slå fast at det er de voksne som er annerledes.

5.2.5 Voksnes påvirkningskraft som rollemodeller og regulatorer

I rammeplanen leser vi: «Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egne væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter, Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kari Lamer poengterer at man som voksne må se hva barn kan, samtidig som man retter oppmerksomheten mot hva trenger å lære (Lamer, 1997).

At de voksne spiller en avgjørende rolle i å motivere barn til solidaritet skulle være hevet over enhver tvil. Som tidligere sagt har jeg i denne studien ikke observert spesielt hvordan voksne som rollemodeller og regulatorer fremmer solidariske handlinger. Jeg tar likevel med observasjon der de voksne både er rollemodeller for omsorg, hjelpe hverandre og dele glede med fellesskapet. Samtidig er Heidi tydelig i å regulere situasjonen når godteriet skal fordeles.

Det er karneval og tid for å slå katta ut av sekken, det vil si at barna etter tur får slå med en stokk på en pose full av godteri. Barn og voksne står i en stor ring. Barn og voksne ler, noen barn

hopper spente opp og ned og barna som slår får tilrop som «Slå hardt, Lukas!». De voksne passer på at ingen blir truffet av stokken. Når Helle (voksen) synes det blir for tungt å holde sekken, kommer en annen av personalet og tar over oppgaven. Før sekken revner sier Heidi (voksen): «Hvis det er to forskjellige ting, så er det en av hver til hver.» Tilslutt går sekken i stykker og dropsesker og sjokolader faller utover golvet. Barna stormer fram og henter seg en av hver slik de har fått beskjed om.

Etterpå ligger det fortsatt igjen godteri på golvet. Heidi sier at disse er til den andre avdelinga. Nora 4 år: «E kan gi dem!» Per 4 år mister drops på golvet. Flere barn begynner å plukke opp drops. Når en voksen påpeker at dette er Pers drops, gir barna dropsene til Per.

6. Avslutning

Min hovedproblemstilling for studien har vært:

Hvorvidt barn viser solidaritet med hverandre i barnehagens hverdagslige samspill og på hvilke måter dette i så fall kommer til uttrykk.

I tillegg har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke drivkrefter kan fremme barns evne til solidariske handlinger?

Min forståelse av begrepet solidariske handlinger har jeg formulert slik: **Uttrykk og prososiale handlinger som kan tolkes som å ha sitt utspring i opplevelse av samhørighet, gjensidighet og medansvar for andre.**

Med bakgrunn i min forståelse av begrepet solidariske handlinger og hva jeg har observert, mener jeg å ha sett at barn viser solidaritet med hverandre i barnehagen. Solidariteten kommer til uttrykk på mange måter både verbalt og kroppslig. Gjennom å ta den andres perspektiv, hjelpe, dele og forsvare andres rettigheter viser barna at de føler fellesskap, gjensidighet og at de tar ansvar for hverandre.

Det sosiale samspillet i barnehagen er imidlertid komplekst og flertydig, hendelser kan tolkes på ulike måter. I sine relasjoner både inkluderer og ekskluderer barn andre barn, ofte skjer dette

nesten samtidig. Egoisme og empati for andre går ofte hånd i hånd, spenningen mellom individ og fellesskap ligger dypt nedfelt i vår menneskelige natur. Å støtte barn i å bygge og verne om sine vennskap styrker også barnas evne til solidaritet. For pedagogen blir utfordringen å hjelpe barn som er i risiko for å bli stående utenfor til også å få mulighet til positive samspillserfaringer.

Klafkis dannelsese teori der han setter evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sammenheng har hjulpet meg til å se at alle tre evner er viktige i barns dannelsesprosesser og utelukker ikke hverandre. Klafki er klar på at solidaritetskravet både er en forutsetning for og en følge av de to andre evner (Klafki, 2001). Honneths filosofi omkring ulike sfærer, og hvilke former for anerkjennelse og krenkelser som tilligger de ulike sfærene har også utdypet min forståelse av solidaritetsbegrepet (Honneth, 2008) .

Jeg har sett at barn søker fellesskap, og at solidariske handlinger oftere oppstår mellom venner og i nære relasjoner. For barnehagen må det være en oppgave å hjelpe barna til å utvide kretsen for hvem deres solidariske handlinger skal omfatte. Mine funn har også overbevist meg om at lek er en viktig arena for utvikling av solidaritet. Lek virker som en drivkraft til solidariske handlinger, lek med andre barn er noe barn har lyst til og det blir derfor en klar motivasjonsfaktor til å samspille på måter som også gir plass til lekekameratenes rettigheter. En kan si at solidaritet handler om å gi andre samme rom, muligheter og rettigheter som en selv har.

Barnehagens formålsparagraf pålegger at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som blant annet solidaritet. Dette utfordrer vår pedagogiske praksis til å være bevisst hvordan vi kan styrke felleskapsverdier blant barna. En må da ta med seg at barn i følge nyere forskning ser ut til å ha en naturlig evne til intersubjektivitet og altruisme. Nome formulerer den pedagogiske utfordringen slik: «Hvilke betingelser i miljøet omkring små barn kan eventuelt holde den opprinnelige opplevelsen av samhörighet eller ansvarlighet vedlike?» (Nome, 2014).

Som vi har sett er lek er en viktig arena for å styrke samhörighet og ansvarlighet. For at den sosiale læring barn skal få i barnehagen skal ivareta alles behov for anerkjennelse, er det viktig at de voksne har nærhet og er lydhøre overfor barnas samspill. Åm viser til Noren-Bjørns forskning når hun hevder at atmosfæren barna i mellom preges av om de voksnes forhold til barna er preget av nærhet eller avstand (Åm, 1989)

Ved å observere barnas egne initiativer, vil en bli mer bevisst deres fellesskapsbygging og ha en annen mulighet til å synliggjøre og forsterke de solidariske handlingene. Å ta seg tid til å høre på barns intensjoner før en som voksen går inn og ordner opp, kan gjøre at vi oppdager andre sider ved en konflikt enn det så ut for ved første øyekast. Hvordan våre regler og beslutninger fremmer eller hemmer solidaritet er også viktig å reflektere over, er vi som voksne åpne for at barn kan fremme sine synspunkt på en åpen og solidarisk måte også når det er i strid med våre egne interesser?

Forskerne Hägglund og Örn har sett på hvordan voksne kan signalisere til barna at de ikke trenger å vise prososiale handlinger, når voksne viser omsorg kan vi overkjøre og skyve til side barns engasjement for andre barn (Johansson, 2002). Jeg mener at det er viktig at vi gir barn mulighet til å vise omsorg for hverandre. Samtidig som en gir barn plass til å vise ansvarlighet, skal også barns rett til uansvarlighet ivaretas. Det er de voksne som har hovedansvar for barns velbefinnende og som gode omsorgspersoner vil personalet også være gode rollemodeller for barna.

Jeg har sett at barn er opptatt av likhet og at opplevelse av likhet skaper samhørighet. I Norge blir mangfoldet blir stadig større, og en lett kan bli opptatt av forskjeller mellom mennesker. Jeg mener det er fornuftig at personalet fokuserer på hva som er likt og det vi har felles som mennesker uansett kultur, hudfarge eller funksjonsevne.

I denne studien har jeg konsentrert meg om hva som skjer mellom barn, og nevnt voksnes påvirkningskraft mer overfladisk. Skulle jeg forsket på temaet videre, ville jeg ha undersøkt nærmere hvordan voksnes væremåte og arbeidsmåte fremmer og hemmer utviklingen av barns evne til solidaritet. Det ville vært interessant å se hvordan graden av solidaritet eventuelt påvirkes av klima de voksne klarer å skape. Det ville videre vært interessant å se på barns solidariske handlinger i barnegrupper med et større spenn i kulturell bakgrunn, funksjonsevne og /eller alder.

For min egen del har arbeidet med oppgaven ført til et enda større nysgjerrighet på samspillet mellom barn, og en utvidet av forståelse solidaritetsbegrepet.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41669 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41669</i>	<i>Solidaritet mellom barn i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Dordi Aalbu</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41669

Barnas foreldre gis skriftlig informasjon og samtykker skriftlig til at deres barn kan delta.

Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet tilfredsstillende, men forutsetter at følgende endres/tilføyes;

- det må gå frem at innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, 01.12.2015
- at for de barn som ikke samtykker i deres barns deltakelse, vil barnet ikke bli filmet

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. barnehagens navn, alder, kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foresatte Informasjonsbrev til foreldre/foresatte til barn i(navn på barnehagen)

Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon barn/barn i barnehagen. Jeg ønsker å studere barns måter å være solidariske på i barnehagens hverdagslige samspill. Med solidaritet mener jeg at barna viser samhold, forståelse, støtte, ansvar og hjelpsomhet overfor hverandre.

Jeg ønsker derfor å spørre om det er mulighet for at deres barn kan filmes i samspill med andre barn i barnehagen.

Observasjonene av barnas samhandling vil foregå over flere dager, og jeg vil bruke videokamera og ta notater underveis. Notater og videoopptak vil bli behandlet konfidensielt.

Barna og alle opplysninger anonymiseres i studien og opptakene slettes ved prosjektets slutt. Du/dere eller barnet selv kan trekke seg underveis hvis det ønskes.

Dersom du/dere tillater at jeg filmer ditt/deres barn i samhandling med andre barn, skriver du/dere under på samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Hvis det er noe du/dere lurer på, kan du ringe meg på telefon xxxxxx eller kontakte meg via e-post: dordi.aalbu@oppdal.kommune.no

Dere kan også kontakte min veileder Sonja Kibsgaard ved Dronning Mauds Minne.
e-post: xxxxx

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Dordi Aalbu
Kletvold
7340 Oppdal

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til at mitt/vårt barn blir observert.

Signatur.....

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring ansatte

Informasjonsbrev til ansatte i(barnehagens navn)

Jeg er for tiden masterstudent i førskolepedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon mellom barn i barnehagen. Jeg ønsker å studere barns måter å være solidariske på i barnehagens hverdagslige samspill. Med solidaritet mener jeg at barna viser samhold, forståelse, støtte, ansvar og hjelpsomhet overfor hverandre. Jeg er også interessert å se hvordan personalet muliggjør barnas solidaritet gjennom sin arbeidsmåte.

Hensikten med studien er å få mer innsikt i og synliggjøre hvordan barna samhandler for å utvikle kunnskap som kan styrke arbeid med fellesskapsbygging og positiv samhandling blant barnehagebarn.

Jeg vil observere barna ved bruk av video og ta notater underveis. Videooptakene vil bli behandlet konfidensielt og slettes etter at studien er avsluttet 01.01.16. Du kan trekke deg underveis hvis du ønsker det.

Dersom du tillater å bli filmet, skriver du under på samtykkeerklæringen og gir den til styrer i barnehagen.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon xxxxxx eller kontakte meg via e-post: dordi.aalbu@oppdal.kommune.no

Dere kan også kontakte min veileder Sonja Kibsgaard ved Dronning Mauds Minne. e-post: xxxxxxxx

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Dordi Aalbu
Kletvold
7340 Oppdal

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til å bli en del av opptaket når det filmes i barnehagen.

Signatur.....

Referanser

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Vol. no. 33). Oslo: Unipub forl.
- Barsotti, A., Vecchi, V., & Eide, J. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. [Oslo]: Pedagogisk forum.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty : kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 555-570). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Vol. nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Brostrøm, S. (2011). Børnehagens formål - et kritisk blikk. In V. Glaser (Ed.), *Barnehagens grunnsteiner : formålet med barnehagen* (pp. 37-48). Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow : optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Freng, A., Hadler-Olsen, S., & Linden, N. (2015). Solidaritet i demokratisk praksis. *Første steg, 1/15*, pp.56-59.
- Frønes, I. (1994). *Den norske barndommen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Vol. no. 89). Oslo: Unipub forl.
- Hagesæther, G. (2011). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. In V. Glaser (Ed.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (pp. 25-36). Oslo: Universitetsforl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Levinas: Den andre gjør meg til den jeg er. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 527-539). Oslo: Universitetsforl.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. In S. Dobson & K. Steinsholt (Eds.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 163-177). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kibsgaard, S. (1994). *Ei bru til vennskap*. Trondheim: DMMH.
- Kibsgaard, S. (2011). Solidaritet i pedagogisk arbeid. In V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Eds.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (pp. S. 133-147). Oslo: Universitetsforl.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforl., 2010.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammepplan for barnehagen innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Liedman, S.-E. (1999). *Att se sig själv i andra: om solidaritet*. [Stockholm]: Bonnier.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Solidaritet og kærlighed: og andre essays*. København: Gyldendal.

- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 15-27). Bergen: Fagbokforl.
- Nome, D. Ø. (2014). Mobbing - et forsøk på nye teoretiske perspektiv. *Studier i Pædagogisk Filosofi*(1/14), pp.40-54.
- Olofsson, B. K. (1996). *De små mästartarna : om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS-förlaget.
- Olsbu, R. A. (2009). *Barns moral dannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforl.
- Pettersvold, M. (2015). Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring : en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene: Høgskolen i Lillehammer.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Seland, M. (2011). Individet og fellesskapet: valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser i dagens barnehage. In V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Eds.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (pp. 162-175). Oslo: Universitetsforl.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vil ikke!": hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres dannelse til demokrati? In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. S. 163-175). Bergen: Fagbokforl.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2010.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.