

R

Forskeren som minst mulig voksen

Mai Brit Helgesen

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg metodologiske utfordringer knyttet til forskerens deltakelse i produksjon av datamaterialet. Tema her er å undersøke hvordan kunnskap om barn fremstilles ved å avklare hvilke væremåter og posisjoner forskeren inntar som observatør av de sosiale samhandlingene, som finner sted mellom deltakerne i barnehagen. Det empiriske materialet som presenteres i artikkelen er en del av et større materiale, som er samlet inn i en barnehage. Empirien ble samlet inn ved hjelp av deltakende observasjon som metode.

Abstract

This article is about methodological challenges connected to the researcher as a participant in the construction of empirical data. The aim is to examine how knowledge about children is produced. This is done by examining the researcher's positions as observer in relations to the subjects of research in the study. The empirical data which is presented in the article is part of a bigger material, collected in one kindergarten. The research method in the study is participating observation.

Innledning

For å få innsyn i barns sosiale relasjoner i lek, må en være der barn leker. Det kan by på problemer fordi barn ofte ønsker å leke uten voksen innblanding. Vil barna finne andre steder å leke dersom jeg er til stede? En annen utfordring er å unngå å involvere seg når konflikter og ubehagelige situasjoner oppstår. Det kan spolere mulighetene til å få kunnskap om hvordan barns relasjoner konstitueres fordi leken kan oppløses. Deltakelse som "minst mulig voksen" lanseres av Hanne Warming. Denne posisjonen kan gi en annen adgang til feltet enn om forskeren forsøker å inngå som en av personalet i barnehagen. Den kan distansere forskeren fra den institusjonaliserte "voksenrollen" (Warming 2005: 155).

Forskeren forsøker istedenfor å bestrebe seg på å inngå som ett av barna. Det innebærer å leke som barna, å underordne seg de voksnes autoritet og frasi seg voksenprivilegier.

Forskerens aktive deltakelse som medprodusent av data gjør at det er nødvendig å problematisere hennes/hans posisjon i forskningen.

Denne artikkelen handler om hvordan forskeren konstruerer kunnskap når metoden er deltakende observasjon. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv utformes forskningskunnskapen av forskeren og de utforskede i fellesskap. Når forskeren ikke

bare er medprodusent, men også har en subjektposisjon, da har hun/han en maktposisjon som får betydning for kunnskapsproduksjonen. Forskerens aktive deltakelse som medprodusent av data gjør at det er nødvendig å problematisere hennes/hans posisjon i forskningen. Problemstillingen er: Hvordan posisjonerer forskeren seg som minst mulig voksen og hvilken innsikt gir denne posisjonen som andre posisjoner ikke gir? Kan denne posisjonen gi en annen tilgang til det materialet forskeren prøver å få tak i for å forstå barns sosiale relasjoner i en lekegruppe?

Forskerposisjoner

Deltakende observasjon kan knyttes til etnografisk metode, som har sine røtter i antropologien (Crang og Cook 2007). Hensikten med etnografiske studier er å beskrive én kultur, mens antropologiske studier forsøker å beskrive, klassifisere, sammenligne og forklare menneskelig atferd (Postholm 2010). Malinowski som regnes som den første etnograf, studerte fremmede kulturer, men etter hvert har etnografiske studier også blitt vanlig på kjente og nære kulturer. Etnografiske studier forstås ofte som studier som gjerne pågår over lang tid, fra flere måneder til år. En tidsavgrenset studie kan defineres som en mikroetnografisk studie, sier Postholm (2010). Det vil si at forskeren oppholder seg på forskningsstedet så lenge at hun eller han får muligheter til å forstå de handlingene som studeres fra deltakernes perspektiv. Slike studier forsøker å beskrive en kulturell eller sosial gruppe, som kan være en folkegruppe eller en skoleklasse, eller som i min forskning, en barnehagegruppe.

Etnografiske studier av barnehagebarn har økt de siste tjue årene og deltakende observasjon som metode har utviklet seg i takt med at forskernes fokus har endret seg. Tidligere har det vært større interesse for å studere hvordan barn blir voksne (Corsaro 1985). I følge Corsaro har det vært gjort studier av barns interaksjoner i laboratorier og i naturlige situasjoner. Svakheten er at forskerne har holdt seg utenfor barnas sosiale kontekster, og har ikke klart å få opplysninger om barnas forståelse av deres aktiviteter og deres sosiale omgivelser (Corsaro 1985: 2). Forskere har forklart barns aktiviteter ut fra deres synsvinkel (Corsaro 1985). Hvordan barns innbyrdes relasjoner etablerer og utvikler seg i løpet av dagen i barnehagen, krever fokus på barna og ikke på voksnes forståelse av hvordan dette foregår (Ehn og Löfgren 1986). Derfor må forskeren tre inn i barns verden ved å observere og delta, sier Corsaro (1985). En studie av hvordan barn samhandler i lek forutsetter at forskeren oppholder seg der barn leker og gjør direkte observasjoner av den sosiale samhandlingen. Det kan være utfordrende. Voksne er fysisk større og oppfattes å ha en maktposisjon i samvær med barn. Forskerens maktposisjon kan gjøres noe med, verre er det med den fysiske størrelsen som en ikke helt kan overse, men den kan gjøres mindre viktig i løpet av feltarbeidsperioden (Corsaro 1985). Jeg skal gå inn i posisjonen minst mulig voksen, men først vil jeg kort redegjøre for ulike posisjoneringer i observasjonsstudier av barn.

Billy Ehn var kanskje en av de første forskerne som anvendte en etnografisk kulturanalytisk innfallsvinkel i studien av barn i barnehage (Ehn 1986). På begynnelsen av 1980 gjennomførte han et feltar-

beid i barnehage samtidig som han arbeidet som vikar. Som vikar og forsker kan han betegnes som deltakende observatør. Han gjorde det samme arbeidet som det øvrige personalet. Gjennom arbeidsoppgavene ble han delaktig i det som skjedde og kunne etter arbeidsdagen gjøre sine feltnedtegnelser. Slik beskriver han sin deltakelse: "Jeg var 'mig selv'. Jeg viste glæde, tabte selvbeherskelsen, sagde, hvad jeg mente, og indimellem kunne jeg ikke skjule en følelse af tristesse" (Ehn 2004: 21). Ehn peker på fordelene med å være insider i den kulturen som studeres. Forskerens personlige erfaringer kan brukes som kilde, sier han. Det underforståtte, det som tas for gitt og ikke verbaliseres, kan undersøkes og problematiseres av forskerens kjølige blikk. William Corsaro gjennomførte også på 80-tallet etnografisk forskning i barnehage, hvor metoder som skjult observasjon (gjennom enveis-vindu) og deltakende observasjon ble anvendt (Corsaro 1985). Han valgte å ikke delta i daglig virksomhet som andre voksne i barnehagen når han gjennomførte deltakende observasjoner fordi han ønsket å tre inn i barnas verden, og dermed forsøke å frigjøre seg fra voksnes forståelser av barns aktiviteter. Mens personalet aktivt tok kontakt med barna, for eksempel veiledet barna i lek, løste konflikter, fortalte dem hva som var lov å gjøre og hva som ikke var lov å gjøre, valgte Corsaro bevisst å ikke ha kontakt med barna, unntatt når de tok kontakt med ham, for eksempel for å leke. Barna gav han han kallenavnet Big Bill, som markerte den fysiske forskjellen mellom han og barna, og som også skilte ham fra de andre voksne i barnehagen. De aksepterte hans nærvær og Corsaro fikk tilgang til å observere barns aktiviteter, som oftest uten at de lot seg forstyrre.

Corsaro forstår dette som at han manglet den voksnes autoritet, og dermed ble akseptert som lekekamerat.

Andersen og Kampmann posisjonerte seg som "the detached observer" når de studerte hvordan barn i barnehage samhandler og kommuniserer med hverandre (Andersen og Kampmann 2006: 40). De svarte på barnas spørsmål, knyttet deres skolisser når de spurte om det, men de tok ikke initiativ til å gjøre noe sammen med barna. Deres begrensede involvering i barnas hverdagsliv gjorde at barna brydde seg i mindre grad om dem. For eksempel kunne barna speide etter voksne når de gjorde noe ulovlig, men observatøren som åpenlyst så hva som skjedde, brydde de seg ikke om. Barrie Thorne var også oppmerksom på at å bli assosiert for mye som en autoritetsperson, kunne gjøre det vanskelig å få tilgang til elevenes mer private verden (Thorne 1993: 17). Hun valgte en posisjon som detached observer i studien sin. Hun forsøkte å innta en annen posisjon enn de andre voksne på skolen blant annet ved å spise i elevenes matsal og være ute på lekeplassen sammen med dem. Hun valgte å ikke involvere seg når elevene brøt skolens regler eller når det oppsto uoverensstemmelser, men det var vanskeligere å forbli uberørt eller uengasjert når elevene såret hverandre følelsesmessig. Da hendte det at hun trøstet de berørte elevene.

Posisjonen "the detached observer" forstås som identisk med Warmings "minst mulig voksen" (2005). Gjennom deltakelse og opplevelse forsøker forskeren å få innsyn i barnas verden slik den fremstår for dem ved å innta posisjonen som minst mulig voksen (Warming 2008). Warmings hensikt var å distansere seg fra subjektposisjonen voksen i barnehagen for å kunne forhandle seg til en alternativ voksenposi-

sjon, som for eksempel "detached observer" eller minst mulig voksen, som forstås som verken pedagog eller barn, men som forsker. Maktrelasjonene forstås som at de ikke er gitt, men noe det forhandles om. Forskerens utfordring er å forhandle seg til en posisjon hvor hun kan delta på en måte som gir henne tilgang til barnas lek. Som minst mulig voksen kan hun få adgang til å observere samhandling som vikaren, medhjelperen eller førskolelæreren antakelig ikke hadde fått. Denne posisjonen utfordrer vikar-posisjonen, fordi forskeren ikke kan kripe under huden til barna for å forstå hva de føler og tenker. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet forstår både vitenskapelig viten og forskningsobjektet som resultat av, og deltakere i fortløpende sosiale konstruksjonsprosesser (Warming, 2005). Forskeren skal ikke beskrive essensielle egenskaper ved fenomenet som studeres fordi betydningen av det ikke finnes i fenomenet selv. For eksempel barns konflikter forstås ikke som noe som finnes "out there", som kan fanges ved å observere og beskrive fordi de er konstant "in the making", sier Elliott (2005). Den forstås som et ustabilt og flertydig fenomen, og er derfor ikke gitt på forhånd. Den formes av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger (Mik-Meyer og Järvinen 2005). Hvordan kan forskeren få innsikt i barns destruktive relasjoner når hun selv er deltaker i konstruksjonen av den? Warming argumenterer for at forskeren kan skape en annen opplevelse og deltakelse som minst mulig voksen enn som vikar. Posisjonen minst mulig voksen beskrives som en "positioneret opplevelse og deltagelse" (Warming 2005: 153). Hva innebærer det? Utgangspunktet er at forskeren gjennom deltakende observasjon sanser og bidrar fortløpende til konstruksjonsproses-

sen. Posisjonert opplevelse er utgangspunkt for all erkjennelse, mener Warming (2005). Forskerens fysiske og sosiale plassering i rommet og hennes teoretiske perspektiv former hennes sansning, det vil si opplevelsen og dermed det empiriske materialet (Warming 2005). Forskeren beskriver fra utsikten sin. Hennes beskrivelse er ikke identisk med barnas opplevelse, men Warming forestår at forskerens posisjoneringer kan være inngang til å oppleve barns situasjon. Gjennom opplevelse av den konkrete og observerbare interaksjonen mellom barna, mellom barna og førskolelæreren og mellom barna og henne får hun innsikt i fenomenet som studeres, og kan beskrive det. Ved å delta i barnas daglige liv, ved å se og lytte, kan hun lære noe om det (Warming 2008).

Forskeren observerer hva som sies og gjøres, og etterpå transkriberes det observerte. Hun vurderer den sosiale samhandlingen som foregår, og velger hva hun vil fremstille som data. Rhedding-Jones skriver at postmoderne tenkning tillater forskeren å løse opp grensene mellom det å forske og skrive (Rhedding-Jones 2005). Hun skriver videre at: "research actually is writing. It's writing we do. I write as I collect and construct data, as I try to make sense of what I am thinking..." (Rhedding-Jones 2005: 121). Sosialpsykologene Potter og Wetherell skriver at "people use their language to do things" (Potter og Wetherell 2001: 198), for eksempel å beskrive. Når forskeren ikke bare er medprodusent, men har en subjektposisjon, da har hun en maktposisjon som får betydning for kunnskapsproduksjonen om hvordan barn samhandler i lek. Tema her er å undersøke hvordan kunnskap om barn maktmessig fremstilles ved å avklare hvilke væremåter og posisjoner forskeren inntar som obser-

vatør av samhandlingen mellom deltakerne i barnehagen. Å lytte til barn og se hva de gjør, forstås som et verktøy for å få kunnskap om fenomenet som studeres (Warming 2008).

I fortsettelsen beskrives de spesifikke metodologiske strategiene jeg brukte for å nærme meg barnas lek. Først presenteres fremgangsmåten og så analyseres noen utklipp fra et datamateriale hvor ulike posisjoneringer fokuseres.

Fremgangsmåte

Før ulike forskerposisjoneringer analyseres og drøftes, redegjøres det kort for hvordan datamaterialet er fremkommet. Feltarbeidet ble gjennomført i en forholdsvis liten barnehage. Barnehagen bestod av to avdelinger med til sammen cirka 27 barn, en avdeling for aldersgruppen 1–3 år og en for aldersgruppen 3–6 år. Foruten styrer bestod barnehagens personale av en pedagog og to assistenter på hver avdeling. I løpet av en periode på to måneder oppholdt jeg meg daglig på den ene avdelingen, hvor barna var i alderen 3–6 år fra kl. 8.00 til kl. 12.00, bare avbrutt av annen aktivitet utenfor barnehagen noen få ganger. Det var barnas samhandling i den "frie" leken som var hovedfokuset i studien. Jeg var interessert i å komme så nær barna som mulig når de lekte. I begynnelsen observerte jeg barna når de lekte både ute og inne, men etter hvert begrenset observasjonene seg til innelek. Barnas utelek var ofte vanskelig å få direkte innsyn i fordi de hadde større rom til å boltre seg på. De bevegde seg hurtig over forholdsvis store områder. Inne var det spesielt et rom som ble mye brukt, noe som gjorde det lettere å

følge med hva barna gjorde og sa. Der var det dukker, kjøkkenkrok, togbane og klosser. Dessuten kunne barna lukke døra til det største rommet på avdelingen, slik at de kunne leke uten at voksne fulgte med hva de gjorde.

Hvordan posisjonere seg som en bevisst og planlagt tilhører?

Observasjonene ble nedtegnet enten fortløpende mens barna lekte eller på slutten av dagen. På den måten begynte jeg tidlig å analysere materialet. Jeg oppdaget at noen barn lekte ofte ved siden av hverandre, eller at leken ble oppløst på grunn av uenighet mellom barna. Det gjaldt spesielt en gruppe på fire jenter i fire års alderen. Det fanget min interesse og jeg observerte denne gruppen systematisk over en lengre periode.

Det å observere barns lek kan være utfordrende, fordi det kan som voksen være vanskelig å delta i lek. Aldersforskjellen er en viktig begrensning. Å blande seg inn i barns lek uten at du er invitert, er ofte lite populært, og det kan føre til at lek oppløses. En annen utfordring kan være å ikke gripe inn i lekesituasjoner hvor krangling og uenighet finner sted siden det kan spole mulighetene til å få innsyn i hvordan barn samhandler i lek. Det er en etisk utfordring fordi forskeren kan bli følelsesmessig involvert i det hun ser av for eksempel maktutøvelse og urettferdighet. Det blir derfor viktig å begrense deltakelsen, og kun observere fra sidelinjen. Hvordan posisjonere seg som en bevisst og planlagt tilhører? Jeg satt på en liten stol i et hjørne og fulgte med hva barna sa og gjorde. Av og til hadde jeg vansker med å høre hva de snakket om. Det hendte jeg flyttet meg

nærmere dem. Da satt jeg midt i rommet med barna rundt meg, og noterte. Det syntes som om barna ikke brydde seg om meg, til tross for at jeg tok fysisk plass, noe som overrasket meg siden jeg hadde forutsett at min tilstedeværelse kunne føre til metodiske utfordringer. Mine erfaringer der og da gjorde at jeg etter hvert prøvde å være stille, og ikke blande meg inn i leken. Siden det fungerte har min interesse for temaet forskerens posisjoneringer som observatør ligget i bakhodet en stund, og er nå klar for en utdyping.

Jeg valgte å analysere de fire jentenes samhandling i lek fordi jeg opplevde den som mer komplisert enn de andre barnas samhandling. Det oppstod ofte uenighet og krancling mellom dem uten at jeg klarte å forstå hva foranledningen var. Jeg lette etter eksempler i observasjonsmaterialet mitt, som kunne gi en beskrivelse av hva som skjedde når jentene lekte. I fortsettelsen presenteres noen av disse eksemplene.

Forskerposisjoner i forskning med barn

Nå presenteres tre utklipp fra datamaterialet, hvor fokuset er på forskerens væremåter. Hvordan forskeren posisjonerer seg som minst mulig voksen, analyseres og drøftes. Første utklipp er en del av en observasjonsbeskrivelse av barnas lek, og kan illustrere en av forskerens posisjoneringer.

Rita begynner å leke ved å ta på seg en hvit bluse med sorte prikker og sier: "Æ skal være hund." Hun ber meg hjelpe henne på med blusen, og jeg spør

om hun er en dalmatiner. Hun svarer meg ikke. Så spør hun Helle og Mari som leker hver for seg med togbanene: "Hadde dokker hund?" De svarer ikke, men fortsetter å leke. Helle sier til Mari: "Mari, det her va liksom lekegarasje." Mari svarer ikke. Rita kler på seg et belte. Så kommer Kathrine og spør om hun kan leke med dem. "Ja," sier Mari. "Da må du være mann," sier Rita. Hun fortsetter: "Så måtte vi gå hjem. Dalmatineren va med. Du må liksom holde her," sier Rita og rekker henne hundelenka [belte].

Her ser vi at Rita samtidig som hun sier at hun skal være hund, kler på seg en prikkete bluse, og så ber hun meg hjelpe henne med å kneppe knappene. Mens jeg knepper knappene spør jeg henne om hun er dalmatiner. Rita svarer meg ikke, men vi ser at mitt spørsmål om dalmatineren dukker opp senere i replikkvekslingen mellom Kathrine og Rita. Jeg tolker situasjonen slik: Rita henvender seg til meg som voksen, en som kan bidra med hjelp når det behøves. Jeg er ikke kun iakttaker, men også deltaker. Jeg påvirker lekens innhold når jeg spør Rita om hun er dalmatiner. Men min deltakelse kan allikevel forstås som "peripheral" siden jeg verken avbryter, initierer eller avslutter leken (Corsaro 1985: 32).

Her presenteres en annen observasjon hvor forskeren ikke involverer seg i hendelsen. Vi møter flere barn og to av personalet, Liv og Gøril.

Rita, Kathrine, Mari og Eivind leker med biler på et teppe med inntegnede veier på. Helle ser på. Rita og Kathrine stopper opp i billegen for å fortelle hvor de andre kan leke. Mari og Eivind fort-

setter å leke med bilene uten å si noe. De gjør ikke som Rita sier, og Rita gjen- tar hvor de kan leke. Så kommer Kathrine med et dukkehus som er et miniatyrhus i to etasjer med møbler, dukker, klær og lignende i. Kathrine sier: "Æ bodde her." "Vi bodde her," sier Rita. Rita og Kathrine begynner å leke med huset. Mari reiser seg fra bil- leken og kommer bort til huset. Helle følger etter. Mari finner ei lita babyduk- ke, og sier: "Æ kan være beibi." "Ja," svarer Kathrine.

Det oppstår en krangel mellom Kathrine og Rita. Rita vil bestemme hva de skal leke og hvem som får gjøre hva, og det aksepterer ikke Kathrine. Rita sier at det er hun som bestemmer her, men det godtar ikke Kathrine, og begynner å gråte. Førskolelærer Liv kommer inn og spør hva problemet er. Kathrine forklarer at siden hun tok huset først skal hun bestemme over leken i dukkehuset. Liv er enig i det, men hun spør om de ikke kan holde på med hver sine ting. Gøril [assistent] kommer også, og lurer på hva som skjer. Liv sier at det er en konflikt om hvem som skal ligge i vogna. [Vogna er en leke på 10 cm som hører til dukke- huset.] "Æ kan legge meg i vogna," sier Gøril, og Rita og Kathrine ser på hver- andre og ler.

Flere barn kommer bort til huset, og leken avsluttes etter kort tid.

Vi ser at to andre jenter, Kathrine og Rita krangler og førskolelæreren kommer inn i rommet, og lurer på hva som skjer. Selv om jeg sitter i rommet og har gjort det hele tiden, involveres jeg ikke i uenigheten. Dersom Kathrine eller Rita hadde henvendt

seg til meg, hadde jeg blitt involvert på en eller annen måte. Da kunne jeg valgt å hjelpe til å løse konflikten eller jeg kunne bedt barna hente en av personalet. Hvorfor hen- vender ikke Kathrine seg til meg? Kan det være fordi jeg sitter intenst og skriver? Jeg er oppslukt av mitt eget og oppleves kan- skje ikke som tilnærmelig. Eller kan det være at posisjonen jeg har etablert ikke forbindes med en som holder øye med dem, og griper inn når noen gjør noe det ikke er lov til? Jeg kunne på eget initiativ ha valgt å involvere meg, men velger helt bevisst å holde meg utenfor fordi det kan endre min posisjon som minst mulig vok- sen, og dermed mine muligheter til å få tak i den informasjonen jeg er ute etter. Det avgjørende er ikke om jeg er iaktaker eller deltaker, men hvilken relasjon jeg etable- rer til mine forskningssubjekter. Posi- sjonen minst mulig voksen gir meg adgang til å delta i og kikke på deres lek. Jeg deltar når barna involverer meg, for eksempel til å kneppe knapper, men ikke ellers. Jeg vel- ger posisjonen minst mulig voksen, og det innebærer at jeg forsøker å unngå for eksempel subjektposisjonen førskolelæ- rer, siden det forstås som en autoritetsper- son. Jeg posisjonerer meg ikke som de andre voksne i barnehagen, men som en som ikke er ulik Corsaros "Big Bill" (Corsaro 1985).

Men hva får jeg mulighet og adgang til å delta i og kikke på som forsker? Jeg er til stede under hele hendelsesforløpet, fra begynnelse til slutt. Observasjonsbeskriv- elsen illustrerer hvordan hendelsen bygges opp. Det starter som oftest med at barna samles på lekerommet og prøver å få i gang en lek. Spenningen bygger seg opp mot en topp, som resulterer i en konflikt. Konflikten avsluttes med at leken oppløses. Observasjonen beskriver innholdet i kon-

flikten, som blir avgjørende for lekens utvikling. En konflikt mellom Rita og Kathrine synes å handle om hvem som skal bestemme i leken. Det synes som at de ikke blir enige, og Kathrines gråt påkaller førskolelærerens og assistentens oppmerksomhet. Jeg tolker situasjonen som at de ikke klarer å løse konflikten, og leken ender med oppløsning. Beskrivelsen illustrerer førskolelærerens vanskelige posisjon som mekler når hun ikke ser hva som skjer fra begynnelsen av. Og samtidig illustrerer den at forskerens posisjon gir henne utsikt til hele hendelsesforløpet, og derfor kunne forskeren posisjonert seg som konfliktløser.

Den siste observasjonsbeskrivelsen illustrerer forskerens utsikt til konflikten, og dermed hennes mulighet til å bidra til å løse den. Førskolelæreren kommer inn i rommet hvor barna leker før konflikten oppstår. Hun deltar i barnas lek, og kunne kanskje hatt muligheten til å få en viss innsikt i uenigheten mellom jentene dersom hun ikke hadde forlatt rommet før konflikten oppstår.

Kathrine og Rita leker med tog og flyplass på golvet i lekerommet. "Her bodde æ," sier Kathrine. "Nei, det e flyplassen," sier Rita. "Han gådde helt sist inn [i flyet]. Og så va de en som va bak," sier Kathrine. "Nei," sier Rita, og tar bort bilen som Kathrine holder. Kathrine henter mange tog, og legger dem foran flyplassen. Rita vil leke med togene ved flyplassen, men Kathrine godtar ikke det. Kathrine henter en stor bil og leker med den. Rita vil at de skal leke sammen, men Kathrine vil ikke være lekemannen som Rita gir henne. Hun kaster den. Rita leker for seg selv. Kathrine sitter uten å gjøre noe. Eivind

kommer inn og spør om han får leke sammen med dem. Det får han, men Rita sier at hun bestemmer reglene. Kathrine spør: "Bestemme æ?" "Nei," svarer Rita. Mari og Helle kommer inn i rommet og går bort til Kathrine og Rita. "Du må vente på tur," sier Kathrine til Helle. Mari sitter ved siden av og ser på. Førskolelæreren kommer inn i rommet og setter seg ved siden av barna som leker, og spør hva de leker. "Vi leke tog," svarer en av ungene. "Dokker har jo ikke tog. Dokker må lage tog," sier førskolelæreren. Rita henter noen togskiner og lager bane. Hun flytter på flyplassen, men da sier Kathrine at det må hun ikke gjøre. Rita og Kathrine diskuterer hvem som får gå inn på flyplassen. De blir ikke enige og Kathrine smågråter. "Rita bare bestemme," sier hun. Førskolelæreren kommer og Kathrine sier at Rita bare skal bestemme. Førskolelæreren sier at Rita har begynt å leke og skal bestemme fordi hun har en plan med det her, men alle kan være med å leke. Rita fortsetter å bygge. Kathrine, Mari og Helle ser på. Førskolelæreren forlater rommet. Leken oppløses etter kort tid.

Alle forlater lekerommet.

Her ser vi at førskolelæreren kommer inn til barna før konflikten oppstår. Hun viser interesse ved å sette seg ned og spørre barna hva de leker. Vi ser at hun deltar i leken ved å komme med forslag til lekemateriell i barnas lek. Men hun forlater rommet etter kort tid og dermed får hun ikke innsikt i hendelsesforløpet før det når sitt høydepunkt. Hun kommer tilbake når Kathrine gråter og klager over at Rita bare

bestemmer. Jeg er til stede under hele hendelsen, og skriver fortløpende ned hva de sier og gjør. Min fysiske og sosiale plassering i rommet gjør at jeg får en annen innsikt i hendelsene enn førskolelæreren, siden hun ikke er til stede og får med seg alt fra begynnelse til slutt, og det kan få konsekvenser for hvordan hun velger å gripe inn i konflikten. Det samme skjer i observasjonsbeskrivelsen av leken med dukkehuset. Førskolelæreren, som kommer inn i rommet, har ikke sett og hørt hva som har skjedd og hun ber barna forklare hva som er problemet. Hun er enig med Kathrine om at den som starter en lek skal bestemme, men hun råder barna til å leke hver for seg. Min posisjonerte opplevelse og deltakelse gir meg mulighet til å få innsyn i jentenes situasjon (Warming 2005). Derfor kan jeg undre meg over rådene førskolelæreren gir, men når hun ikke har vært til stede, vet hun heller ikke hva som har skjedd, og kan vanskelig forstå hvorfor barna krangler. Dersom jeg hadde grepet inn i konflikten, hva da? En innblanding kunne endret mine relasjoner til alle de involverte, og det hadde sannsynligvis endret hele forskningsprosjektet. Det er en etisk vurdering, men også en metodologisk vurdering. Dette utdypes i fortsettelsen.

Opplevelsesposisjon

I observasjonsbeskrivelsene som presenteres ovenfor, velger jeg posisjonen minst mulig voksen. Beskrivelsene er en gjengivelse av hvordan barns lek ser ut til å være for meg. Ved å distansere meg fra subjektposisjonen førskolelærer, forsøker jeg å forhandle meg adgang til å delta i eller kikke på barnas samhandling (Warming

2005). Beskrivelsene av dukkehusleken og tog-/flyplassleken illustrerer min distansering fra pedagogposisjonen ved at jeg ikke går inn som mekler i jentenes konflikt. Warming peker på at distansering fra pedagogposisjonen kan "transformeres til en opplevels- og handleposisjon" (Warming 2005: 156). Min fysiske plassering på en liten stol i rommet skaper min opplevelse. Fra denne posisjonen gjengir jeg hva jeg sanser og opplever. Jeg ser etter handlinger og hvilke følelsesmessige uttrykk som fremkalles. Jeg opplever situasjonene som ubehagelige og bekymringsfulle, og det får betydning for beskrivelsene, som nedtegnes fortløpende. Gjennom min deltakelse formes forskningsdata (Mik-Meyer og Järvinen 2005). Jeg ser og opplever Kathrines fortvilelse når førskolelæreren velger å se bort fra regelen om at den som starter en lek skal bestemme. Jeg opplever urettferdigheten, og får en fornemmelse av hvordan det sannsynligvis kan være å være i Kathrines situasjon. Jeg vurderer samhandlingen, og velger hva som er viktig i situasjonen å skrive ned (Rhedding-Jones 2005). Jeg sier ikke at jeg opplever hvordan barna føler det, men mine opplevelser kan være inngang til å forstå barnas situasjon. Hadde jeg tatt en annen posisjon, ville kanskje fortellingene sett helt annerledes ut. Jeg kunne for eksempel ha grepet inn og prøvd å forklare førskolelæreren hva som hadde skjedd. Eller jeg kunne grepet inn da konfliktene oppsto og forsøkt å avverge dem. Jeg gjorde ikke det. Dersom jeg hadde grepet inn, ville min opplevelse av situasjonene blitt annerledes. Det kunne ha spolert mine muligheter til å få den innsikten og kunnskapen jeg fikk. Dette kan forstås som viktige etiske dilemmaer forskeren må forholde seg til. Dilemmaet er på den ene siden å ivareta barns rett til å bli

hørt og lyttet til, og på den andre siden å posisjonere seg slik at en kan få tilgang til viktig informasjon, som kan belyse forskerens problemstilling. Dersom forskerposisjonen minst mulig voksen skaper en distanse, som fører til at forskeren ikke blander seg inn i konflikter, kan barn oppleve det som tillitsbrudd? Kan Kathrine oppleve at også forskeren ignorerer henne når hun forsøker å formidle sin fortvilelse? Når forskeren ikke fremstår som en autoritetsperson, og heller ikke som en venn, hva er hun da? Hvem kan man stole på?

Etiske utfordringer i arbeid med barn handler ikke om å ivareta det sårbare og skrøpelige barnet, men å ivareta barns rett til innflytelse på beslutninger som får konsekvenser for deres liv (Kampmann 2006). Forskeren fremstår som verken venn eller autoritetsperson, men som forsker og ikke minst som medmenneske. Hennes ansvar kan være å diskutere om barns rett til medbestemmelse svekkes. Like viktig er det å diskutere hvilke sosiale posisjoner som er tilgjengelige for det enkelte barn i lek (Helgesen 2012). Det kan etableres maktstrukturer i barnehagen, som ikke ivaretar barns sosiale rettferdighet og likhet. Forskerens posisjonering som minst mulig voksen kan være helt avgjørende for å kunne vurdere etablerte barnehagepraksiser. Hennes fysiske og sosiale posisjon gir henne en annen innsikt i barnas samhandling enn førskolelærerens. I to av observasjonsbeskrivelene ser vi at førskolelæreren kommer inn som mekler i konfliktene. Hun deltar i samtale med barna om hendelsene fra subjektposisjonen voksen og sjef. Subjektposisjonene minst mulig voksen og "førskolelærer" avstedkommer ulike sansninger og erkjennelser. Og det får betydning for hvordan barnas samhandling forstås. I beskrivelsen av dukkehusleken ser

vi at barna bes om å leke med noe annet, og i den andre leken får Rita bekreftelse på at hun kan bestemme selv om hun ikke startet leken. På bakgrunn av de rådene førskolelæreren gir, opplever hun kanskje ikke situasjonene slik forskeren gjør. Men førskolelæreren kan antakelig aldri oppnå samme innsikt som forskeren. Hennes formelle posisjon som pedagog og leder gjør det kanskje vanskelig å innta mer uformelle posisjoner, som for eksempel posisjonen minst mulig voksen. Det er selvfølgelig ikke slik at førskolelærerens fysiske og sosiale plassering i rommet ene og alene kan forklare hennes forståelse av samhandlingsproblemene mellom jentene. Hennes teoretiske perspektiv har selvfølgelig også betydning for de valg hun tar.

Fra utsikt til innsikt

Artikkelen forsøker å vise hvordan forskeren medvirker i konstruksjonen av forskningsdata ved å fokusere på hvordan hun kikker på og deltar i barnas samhandling. Jeg forsøker å vise at metodiske valg har betydning for resultatet. Det synliggjøres ved å fokusere på forskerens ulike posisjoneringer, og dermed ulike måter å delta i og påvirke datamaterialet. Jeg vil peke på at selv om jeg "bare" observerer, inntar jeg ikke en distansert posisjon i betydningen at jeg står på utsiden og kikker inn på det som skjer. Det er heller ikke for å minimere forstyrrelser og påvirkning av barnas samhandling at jeg gjør det. Det er posisjonen minst mulig voksen som skaper avstand til posisjonen førskolelærer, og som gir meg tilgang til å observere, og ikke det at jeg iakttar fra utsiden. Jeg distanserer meg fra autoritetsposisjonen førskolelærer når jeg

setter meg på en liten stol og observerer uten å blande meg inn i konfliktene. Det skjer noe med den voksnes maktposisjon. Når forskeren ikke bryr seg om hva barna gjør, oppfattes vedkommende som en "detached observer" (Andersen og Kampmann 2006). Forskeren distanserer seg fra pedagogens ansvar og oppgaver og her ligger endringene. Det forstås som at forskeren forhandler om alternative posisjoner (Warming 2005). Det skjer i valgene jeg gjør når jeg ikke assisterer førskolelæreren i å løse konfliktene mellom barna, men velger å se på sammen med de to andre barna som er i rommet, og som ikke deltar i diskusjonen mellom Rita og Kathrine. Jeg avbryter ikke leken, gir ikke ordrer, pålegger dem ikke oppgaver eller kommer med formaninger. Forskeren møter ikke barna som en autoritetsperson, men som en perifer deltaker, og da fordeler makten seg annerledes mellom dem. Når makten omfordes, endres også relasjonene mellom barna og forskeren. Det skapes relasjoner som gjør det mulig å tre inn i barnas lek (Corsaro 1985).

Forskerens utsikt formes av den fysiske og sosiale plasseringen i rommet, av å delta i og kikke på. Fangen (2004) mener at faren for ikke å få tak i informasjon er til stede dersom en velger kun å iakttå fra utsiden, eller kun å delta som fullverdig medlem. Hun mener det beste er å søke den grad av deltakelse som gir mest fyllestgjørende data med tanke på å få innsyn i hvordan barn samhandler i lek, noe som betyr en veksling mellom deltakelse og iakttakelse. Dersom en ser på observasjon som en aktivitet som beveger seg langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør, kan posisjonen minst mulig voksen plasseres på kontinuumet hvor forskeren beveger seg mellom delta-

kelse og iakttakelse (Postholm 2010: 64). Forskeren er ikke på utsiden av konteksten som studeres, og heller ikke helt og holdent på innsiden, men beveger seg helt i utkanten av den sosiale konteksten. Hun forstås ikke som en direkte deltaker i handlingsprosessene, men forblir forskeren gjennom hele forskningsprosessen – en perifer deltaker (Postholm 2010: 64).

Studiens hensikt er ikke å kritisere førskolelæreren for hennes manglende innsikt i barnas samhandlingsproblemer, men heller å illustrere hvordan ulike posisjoneringer kan ha betydning for kunnskap som konstrueres om barn. Forskerens utsikt fra posisjonen som minst mulig voksen gir henne en annen innsikt i barnas samhandling enn den førskolelæreren får fra hennes utsikt som mekler. Ulike posisjoneringer avstedkommer ulike forståelser av hva som foregår. Min deltakerposisjon gjør meg i stand til å anskue de sosiale prosesser i et annet lys enn om jeg hadde deltatt i en mer naturlig voksenrolle (Warming 2005). Posisjonen minst mulig voksen gir meg en annen tilgang til å forstå barnas samhandlingsproblemer. Jeg erfarer ikke på egen kropp hva det vil si å ikke få være med å bestemme i leken, men jeg kan være bekymret på Kathrines vegne. Det kan bidra til å belyse hvordan aktørene, inkludert pedagogen, skaper eller begrenser barnas samhandlingsrepertoar, og hvordan det kan bidra til å definere barna på ulike måter. Ulike posisjoneringer kan føre til ulike forståelser av barns samhandling. Jeg sier ikke at den ene forståelsen er sannere enn den andre. Begge kan gi innsikt i hvordan kunnskap konstitueres. Det kan hjelpe oss til å reflektere over vårt daglige liv med barn og over måter å forstå oss selv både som oppdrager og forsker.

Forskerens posisjon i det sosiale rommet kan synes å ha betydning for hennes muligheter og begrensninger til å få tilgang til forskningssubjektene liv. Forskerposisjoner forstås som at de ikke er gitt på forhånd. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen forstår også den perifere forsker som aktør, og dermed deltaker i konstruksjonen av viten. Forskerposisjoner skapes og omskapes i den konkrete interaksjonen mellom forskeren og forskningssubjektene, uavhengig av subjektene

alder eller kjønn. Forskerens valg av handlinger som observatør kan springe ut fra erfaringer om hva som fungerer i konkrete situasjoner. Det skapes posisjoneringer som kan fungere tilfredsstillende i noen forskningskontekster, men kanskje ikke i andre. Derfor handler det kanskje mindre om forskningssubjektene alder, men kanskje mer om å forhandle seg til en deltakerposisjon, som gir tilgang til å sanse og oppleve hvordan livene arter seg for den enkelte, som studeres.

Litteratur

- Andersen, P. Ø. og Kampmann, P. 2006. Børns legekultur – tema, teori, metode. I: E. Gulløv og S. Højlund. *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Crang, M. og Cook, I. 2007. *Doing Ethnographies*. London: Sage publications.
- Ehn, B. 2004. *Skal vi lege tiger? Børneheliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Forlaget Klim.
- Ehn, B. og Löfgren, O. 1986. *Kulturanalys*. Malmö: Liber Förlag.
- Elliott, J. 2005. *Using Narrative in Social Research*. London: Sage.
- Fangen, K. 2004. *Deltakende observasjon*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Helgesen, M.B. 2012. Lek som styringsteknologi. I: A.E. Rønbeck, red. *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kampmann, J. 2006. Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: E. Gulløv og S. Højlund. *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Mik-Meyer, N. og Järvinen, M. 2005. Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer, red. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M.B. 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter, J. og Wetherell, M. 2001. Unfolding discourse analysis. I: M. Wetherell, S. Taylor og S. Yates, red. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London, California, New Dehli: Sage.
- Rhedding-Jones, J. 2005. *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. The Unites States of America: Rutgers University Press.

- Warming, H. 2005. Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer. red. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag: 145–168.
- Warming, H. 2008. Participant observation. A way to learn about children's perspectives. I: A. Clark, A.T. Kjørholt og P. Moss. red. *Beyond Listening*. Bristol: The Policy Press.

Mai Brit Helgesen, Høgskolen i Finnmark, Follumsvei 31, NO-9510 Alta, Norge
E-post: Mai.Helgesen@hifm.no