

Hvilken forståelse har barnehagelærere av barns medvirkning i barnehagen?

En studie om fenomenet medvirkning sett fra pedagogenes synsvinkel

av Olav Nikolai Helgøy og Gerran Tangye

PED3B

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen i Bergen

Våren 2020

Forfattere:

Navn: Gerran Tangye

Adresse:

Solheimsgaten 1B

5058 Bergen

Telefon: 47280907

Email: Gerrantt@gmail.com

Innlevering Semester: Våren 2020

Fagområde: Pedagogisk ledelse

Navn: Olav Nikolai Helgøy

Adresse:

Breivikdalen 38

5179 Godvik

Telefon: 99786064

Email: Helgoeyen@gmail.com

Innlevering Semester: Våren 2020

Fagområde: Pedagogisk ledelse

Sammendrag

Oppgavens tittel og formål

Denne studien har følgende problemstilling: Hvilken forståelse har barnehagelærere av barns medvirkning i barnehagen? Vi valgte denne problemstillingen fordi vi begge gjennom utdanning og praksis i barnehagen opplevde at det fantes et forholdsvis bredt spekter av tolkninger og forståelser rundt barns medvirkning som begrep og som fenomen. Vi hadde som utgangspunkt for vårt master-prosjekt et ønske om å få vite noe om hvilke opplevelser barna selv har av medvirkning, men forberedelser til og gjennomføring av samtaler med barn om emnet gjorde det tydelig for oss at vi måtte først ha klart for oss hva vi selv legger i begrepet, og hva andre pedagoger legger i det. Denne oppgaven er derfor et forsøk på å finne ut hvordan en gruppe med pedagoger forstår barns medvirkning, og å se disse refleksjonene i lys av forskjellige perspektiver fra faglitteraturen.

Metode

I denne studien var det naturlig at vi valgte en kvalitativ tilnærming. Vi brukte først mye tid på å få oversikt over hvordan faglitteraturen beskrev medvirkningsbegrepet, og her har vi med oss en del litteratur fra vårt opprinnelige prosjekt hvor vi forsøkte å tolke barns opplevelse av medvirkning. Med inntrykk og ideer fra faglitteraturen, egne erfaringer fra arbeidspraksis og refleksjoner rundt intervju med barn, utarbeidet vi en intervjuguide for intervju med pedagoger med spørsmål om ulike sider ved fenomenet medvirkning. Vi intervjuet barnehagelærere som hadde ansvar for barn i ulike aldersgrupper og som representerte forskjellige barnehager.

Resultater og drøfting

Vårt fokus i denne oppgaven var å få et innblikk i barnehagelæreres forståelse av barns medvirkning, etter som vi selv opplevde dette som et komplekst begrep med flere tolkningsmuligheter. Kort fortalt har vi gjennom litteraturstudier og samtaler med barnehagelærere oppdaget at barnehagelærere har forskjellige forståelser for barns medvirkning som begrep og som fenomen, og at de praktiserer medvirkning på forskjellige

måter. Dette ser vi på som et naturlig resultat av det at barns medvirkning er et mangfoldig begrep som kan tolkes ulikt og som operasjonaliseres i ulike kontekster i barnehagesektoren. I oppgaven drøfter vi barns medvirkning fra et normativt perspektiv, fra et maktperspektiv, fra et kommunikasjonsperspektiv, fra en motivasjonsperspektiv og fra en utdanningsfilosofisk perspektiv. Til slutt foreslår vi et analyse- og refleksjonsverktøy som vi utviklet for å analysere svarene fra informantene, men som vi håper også kan brukes i praksisfeltet for å heve bevisstheten rundt hvordan barns medvirkning praktiseres i barnehagen.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, morsom, utviklende, og til tider frustrerende, og prosjektet har vært med oss i tankene til alle døgnets tider under hele prosessen. Vi er to som har skrevet denne oppgaven og vi er enige om at vi i fellesskap har gjennomgått en omfattende dannelsesprosess, ikke bare som forskere og yrkesutøvere, men også som medmennesker.

Denne studien har vært jobbet mye med over lang tid, men det har gitt oss mye tilbake. Vi har valgt å samarbeide til tross for at vi til dels ble frarådet å gjøre dette, men vi opplever at de samtalene vi har hatt oss imellom både i forhold til teoretiske perspektiv og momenter til drøfting har virket styrkende både for prosjektet og for vårt vennskap. Arbeidsfordeling har vi avklart i forkant av hver ny fase i prosjektet. Ved prosjektets oppstart snakket vi sammen om problemstillingen samtidig som vi søkte etter relevant teori som vi deretter delte mellom oss. Under lesning av teori og gjennom samtaler underveis ble det kvalitative metodiske utgangspunktet for prosjektet til. Under denne prosessen sendte vi metodedokumentet frem og tilbake mellom oss. Denne måten å jobbe på har gjennomsyret resten av prosjektet også; den ene av oss har eksempelvis startet på metodedokumentet, mens den andre har jobbet med teoridelen. Hva som skulle være med i teksten har vi så diskutert oss frem til slik at vi begge var fortrolig med innholdet i kapitlene. Vi byttet på ansvaret for de ulike kapitlene slik at vi begge fikk eierforhold til hele oppgaven. Resultat- og drøftingsdelen skrev vi sammen ettersom denne delen krevde en mye tettere dialog mellom oss i øyeblikket den ble skrevet enn hva som var tilfellet for de andre delene. Vi har opplevd maktforholdet i samarbeidet som symmetrisk og står begge inne for kvaliteten på arbeidet i samme grad. Samarbeidet har fungert inspirerende og utviklende på en måte som vil strekke seg langt utover prosjektet i seg selv.

Vi vil rette en stor takk til våre veiledere ved NLA høyskolen, som har hjulpet oss videre i tunge faser og har bidratt til at det har blitt tydeligere for oss hvordan vi ønsket at denne oppgaven skulle se ut. Den ene forfatteren fikk et barn i under prosjektarbeidet og vil takke sin kjære samboer for en bunnløs tålmodighet under skrivingen av denne oppgaven. Den

andre forfatteren vil takke sin familie og venner for at de har lyttet til hans tanker, ideer, håp og tvil over så lang tid, uten noen gang å si at “det er nok nå!”

Vår 2020

Olav Nikolai Helgøy og Gerran Tangye.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Innledning	9
1.1 - Problemstilling	10
1.2 Oppgavens form og innhold	11
1.2.1 Inndeling i kapitler	12
2.0 Medvirkningsbegrepet i lovverket og i faglitteraturen.	15
2.1 Barns medvirkning fra Barnekonvensjon til Rammeplan	16
2.2 Barns medvirkning i faglitteraturen	22
2.2.1 Barns medvirkning som begrep	22
2.2.2 Operasjonalisering av barns medvirkning i barnehagen	26
2.2.3 Makt, barns rett til medvirkning, og lek.	28
2.2.4 Medvirkning og kommunikasjon	33
2.2.5 Barns trivsel og medvirkning i barnehagen	38
2.2.6 Medvirkning og rammene i hverdagen	40
2.2.7. Medvirkning i et større perspektiv. Utdanningsfilosofi, motivasjonsteorier og selvforståelse.	42
2.3 Barns medvirkning i førskolelærer/barnehagelærerutdanningen	55
2.4 - Oppsummering	58
3.0 Metode	61
3.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming	61
3.1.1 Valg av forskningstilnærming	62
3.2 Kvalitative forskningsmetoder	63

3.2.1 Valg av metode	66
3.2.2 Kvalitativ intervju; en hermeneutisk prosess.	68
3.2.3 Kvalitativ forskningsintervju: Etiske betraktninger	71
3.2.4 - Kvalitetskrav	73
3.2.5 Reliabilitet og validitet, eller pålitelighet og gyldighet?	74
3.2.6 Intervjuguide	77
3.2.7 Presentasjon av informantene	78
3.3 - Oppsummering	79
4.0 Presentasjon og drøfting av empirisk materiale	81
4.1 Hva har barnehagelærere lært om barns medvirkning under utdanningen og fra andre kilder?	81
4.2 Pedagogers pedagogiske grunnsyn og barns medvirkning	83
4.3 Barns medvirkning i pedagogenes arbeid	87
4.4 Opplever pedagogen etiske, pedagogiske eller praktiske dilemmaer i arbeidet med barns medvirkning?	92
4.5 Situasjoner hvor medvirkning står i sentrum?	96
4.6 Har opplevelsen av medvirkning en ”virkning” på barn?	102
4.7 Kan informanten oppsummere barns medvirkning i et ord eller en setning?	109
4.8 Barns medvirkning på flere nivåer	110
5.0 Avslutning	119
6.0 Litteraturliste	125
7.0 Vedlegg	131
7.1 Samtykkebrev	131
7.2 Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata	135
7.3 Første gjennomgang av transkriberte intervjuer	138

1.0 Innledning

Dagens barnehager er i stadig utvikling. Ny forskning og kunnskap om barndom er med på å forme og utvikle lovverk og styringsdokumenter som brukes i barnehagepraksis. I tillegg har førskolelærerutdanningen byttet navn til barnehagelærerutdanningen i den senere tid og studiet har blitt evaluert og endret for å øke kompetansen til studentene som kommer ut etter endt utdanning. De aller fleste pedagoger er vel enige om at det alltid finnes forbedringspotensial i vår praksis, og bra er det. Med stadig endring og utvikling kan det være en utfordring å virkelig ta seg tid til å sette seg inn i betydningen av “enkelthendelser” i den store sammenheng. Det kan i mange tilfeller være så mye som skal holdes oversikt over at man kan ha en tendens til å generalisere betydningen av ord og begrep som kommer i kjølvannet av profesjonsutviklingen.

Dessuten har barnehager siden 80-tallet vært i endringsprosesser pålagt av myndigheter eller eier som betyr at ansatte og barn har gått fra oversiktlige forhold med relativt små barnehager delt i faste avdelinger med mindre barnegrupper, til større barnehager med større barnegrupper organisert rundt baser. Parallelt med denne utviklingen og spesielt siden *Rammeplanen for Barnehagens Innhold og Oppgaver* (Utdanningsdirektoratet 2006) (Heretter R06) ble produsert, har barns medvirkning blitt lagt mer vekt på av myndighetene. R17 har et eget kapittel der medvirkning er tema. Samtidig er det slik at medvirkning hadde mer plass i R06, og det medfølgende heftet med refleksjoner rundt medvirkning. (Bae mfl, 2006). Behovet for arbeid med barns medvirkning begrunnes både i R06 og i R17 med henvisning til barns rettigheter som definert i FNs konvensjon for barns rettigheter (1989, ratifisert av Norge 1991) (Heretter FNs barnekonvensjonen), og ikke med henvisning til motivasjonsforskning, kommunikasjonsforskning eller utdanningsfilosofi som for eksempel Biesta (2013) sitt arbeid med helhetlig utdanning og læring.

Begge forfatterne er barnehagelærere med bakgrunn fra friluftsliv/naturbarnehage. Begge har i nyere tid jobbet i mer tradisjonelle barnehager, hvor de har fått en opplevelse av at disse har mer fastlagte rutiner og strammere regelverk som gir mindre rom for medvirkning både for barn, ansatte og foreldre. Forskning viser (Nygård 1993 i Lillemyr 2007, s. 52) at mennesker blir motivert til å lære når de føler seg som delaktig i egne liv, og ikke som maktesløse brikker i et system. Med bakgrunn i forskning om endringsarbeid i barnehager og hvor mange

endringsprosesser faktisk lykkes (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 40) samt egne erfaringer med endringsarbeid ble vi derfor nysgjerrige på hvor vellykket implementering av barns medvirkning har vært i barnehager, og hvilket forhold til og forståelse av barns medvirkning yrkesutøverne har.

For videre å kunne vurdere hvor vellykket denne prosessen har vært var det også av betydning at vi gjorde oss kjent med forskning som kunne si oss noe om dette. Noe av forskningen som vi fant var av Haugseth (2010) som har skrevet en masteroppgave med tittelen *Barns rett til medvirkning - utopi eller mulighet?* Haugseth (2010) hadde i likhet med Bae (2004) tatt for seg hvor utfordrende det er å knytte begrepet medvirkning til praksis. Vi hadde også et ønske om å se nærmere på forskning om implementering av medvirkning eller medvirkning i praksis i barnehager. Vi har tatt med Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. som skrev en rapport på oppdrag fra Barnevernets utviklingscenter på NTNU i samarbeid med Dronning Mauds Minne høgskolen for barnehageutdanning og finansiering fra Kunnskapsdepartementet (2012). Målet var å undersøke hvordan barn og foreldre ser på barns trivsel og medvirkning i barnehagen. De gjennomførte intervju med 171 fire-, fem- og seksåringer med strukturerte elektroniske spørreskjema og 18 kvalitative intervju. Dessuten ble 18 ett- til treåringer observert for å se hvordan samspill og medvirkning bidrar til trivsel. I sammendraget skriver (Bratterud et al) at “Barn er viktige informanter i barnehagen og har i altfor liten grad vært benyttet som det” (s. 3). Vi så dette som en invitasjon til å gå videre med vårt prosjekt og så det dessuten som interessant at også Bratterud et al. i undersøkelsen sin finner følgende: “Vi ser også at det er stor variasjon i ansattes kompetanse om små barns medvirkning og samspill”. Dette er i tråd med de opplevelsene som de andre forskerne tidligere hadde hatt, og stemmer godt overens med egne yrkeserfaringer og kritiske refleksjoner i tilknytning til dette.

1.1 - Problemstilling

Vår problemstilling var i utgangspunktet *barns opplevelse av medvirkning*. Vår egen forståelse av medvirkning som begrep og som fenomen gjennomgikk en transformasjon i løpet av oppgaveprosessen som førte til nye spørsmål om barnehagen som pedagogisk arena, og om hvilken forståelse som finnes i fagfeltet.

Vår problemstilling er:

Hvilken forståelse har barnehagelærere av barns medvirkning i barnehagen?

Problemstillingen har røtter i det synet på medvirkning som vi hadde ved prosjektstart, et syn som vi nå ser på som noe instrumentalistisk. Vi hadde en forventning om å finne ut hva barn opplever som medvirkning i barnehagen gjennom samtaler med dem. Dette viste seg å være problematisk på grunn av fenomenets kompleksitet og utfordringer med å samtale med barn om dette temaet. Drøftinger rundt disse forholdene førte til nye refleksjoner som igjen påvirket oppgaven i stor grad. Vi valgte å endre problemstillingen da vi oppdaget hvor vanskelig det var å operasjonalisere fenomenet på en slik måte at barn kunne forholde seg til dette, men også fordi vi oppdaget at vi selv hadde vansker med å definere klart hva vi var på jakt etter.

1.2 Oppgavens form og innhold

Vårt litteraturstudium om barns medvirkning og nærliggende begreper gjorde det klart for oss at det var flere ulike perspektiv som var mulig å ta utgangspunkt i. Det førte også til en forståelse av at medvirkning som begrep ikke var så opplagt og forståelig som vi hadde sett for oss. Vi utvidet derfor litteratursøket til å omfatte medvirkningsteori ved Bae (2004, 2006, 2012) Kristiansen (2011) og Bratterud et.al (2012), motivasjonsteorier ved Lillemyr (2007) utdanningsfilosofi ved Biesta (2010 og 2013), og forskning om kommunikasjon i pedagogiske relasjoner (Åmot, 2019; Ree og Emilson, 2019). Etikk og ansvar er sentrale elementer både i forskning med barn og drøftinger om barns medvirkning i pedagogiske sammenhenger, og dette har vi sett på med henvisning til Noddings (1991), Sævi (2015), og Danielsen Wolf (2018). Litteratursøk har foregått under hele oppgavens gang fra start og til siste punktum ble satt. Delvis fordi tekst ble endret underveis, delvis på grunn av råd fra veiledere, men også fordi vi oppdaget at det ble utgitt ny teori underveis som for eksempel Danielsen Wolf og Svenning (2018). Vi har opplevd utformingen av oppgaven som en prosess som krevende og i stadig forandring. Til sist landet vi på en felles resultat- og drøftingsdel etter råd fra veileder. En form som for oss gjorde oppgaven mer levende da vi gjennom sammenknyttingen av resultat og drøfting fikk et større helhet i oppgaven. Vi

forsøker først og fremst i denne oppgaven å belyse pedagogers forståelse for barns medvirkning i sammenheng med praktiske eksempler fra deres praksis.

1.2.1 Inndeling i kapitler

Vår oppgave består av i alt 5 kapitler. Etter å ha plassert prosjektet i en faglig sammenheng og gitt det en samfunnsmessig begrunnelse for deretter å presentere oppgavens problemstilling, vil vi i kapittel to gjøre rede for teori som vi anser som relevant for vår problemstilling. Teorikapitlet har på grunn av kompleksiteten i medvirkningsbegrepet blitt mer omfattende enn vi hadde trodd på forhånd, og vi har derfor valgt å dele det opp i flere deler hvor vi forsøker å følge medvirkningsbegrepet på dens vei inn i barnehagen. Kapitlet starter med å fokusere på overgangen fra barnekonvensjon til rammeplanen, dernest omtales barns medvirkning som begrep før vi tar for oss operasjonaliseringen av begrepet. I sammenheng med operasjonaliseringen er det av betydning å se nærmere på maktforholdet barn - voksen og dets påvirkning på praktisering av barns rett til medvirkning samt hvordan den frie leken blir ivaretatt oppi alt dette. En naturlig vei videre vil da bli et fokus på kommunikasjon og om hvordan kommunikasjon kan bidra til at medvirkning enten strupes eller at den får muligheten til å vokse. Neste del blir da barns trivsel og medvirkning i barnehagen etterfulgt av medvirkning og rammene i hverdagen. For å kaste et mer nyansert lys over medvirkning som fenomen har vi et punkt hvor vi tar for oss medvirkning i et større perspektiv. Her tar vi en kikk på utdanningsfilosofi, og vi trekker også inn noen motivasjonsteorier og redegjør for hvorfor disse er relevante i arbeid med barns medvirkning. Før vi oppsummerer har vi også en del som omhandler barns medvirknings sin plass i læreplanen til barnehagelærere. I Kapittel tre gjør vi rede for de forskningsmetodiske avveiningene som ligger til grunn for valg av kvalitativ forskningstilnærming og for å velge litteraturanalyse sammen med kvalitativt intervju som metode i denne oppgaven. Vi utdyper nærmere hvorfor den kvalitative forskningsmetoden er relevant for oss og om hva man bør ha i bakhodet når man jobber med en slik tilnærming til forskningsfeltet. Til sist presenterer vi våre informanter med fiktive navn for å skape et godt grunnlag for vår drøftingsdel. Etter råd fra våre veiledere er resultatpresentasjon og drøfting samlet i ett kapittel for lettere å knytte teori og empiri sammen på en oversiktlig måte. I avslutningen tar vi for oss sentrale punkter som kommunikasjon, makt, ansvar og motivasjon. Vi beskriver en modell med fire nivå som

medvirkning kan drøftes i forhold til, før vi skisserer vår forståelse om hvor vi står i dag når det gjelder barns medvirkning i barnehagen, og til slutt noen tanker om veien videre.

2.0 Medvirkningsbegrepet i lovverket og i faglitteraturen.

Vi opplever barns medvirkning som et komplekst begrep og fenomen, der mange elementer samspiller og påvirker hverandre. Også teorier og teoretikere opplever vi som tett sammenflettet, og forsøk på å dele teoridelen opp i adskilte temaer har vist seg å være svært utfordrende. En kronologisk oppdeling har heller ikke lyktes helt, siden Berit Bae refereres til av andre forfattere i like stor grad i dag som hun ble når barns medvirkning var et nytt fenomen. Vi har delt teorien opp til tross for dette, men deloverskriftene må forstås som veiledende for innholdet i avsnittene; andre elementer kryper inn.

Vi gir først å en kort presentasjon av hvordan ideene bak begrepet *barns medvirkning* har beveget seg fra Artikkel 12 og Artikkel 13 i FNs barnekonvensjon til norsk lovgivning gjennom barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005), videre til Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdepartementet, 2018), og frem til høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet (2019) med forslag til endringer i barnehageloven.

Så diskuterer vi hvordan medvirkning blir oppfattet som begrep og hvordan begrepet blir operasjonalisert i barnehagen. Så går vi videre til forskjellige perspektiver på barns medvirkning; først gjennom en diskusjon om makt, barns rett til medvirkning og lek som et arena der medvirkning er sterkt til stede. Utøvelse av makt, rettigheter og lek blir alle synliggjort, muliggjort eller umuliggjort gjennom kommunikasjon i forskjellige former, og det var derfor naturlig å gå videre til en diskusjon rundt kommunikasjon. Fra kommunikasjon går vi videre til medvirkning som en faktor i barns trivsel i barnehagen, med henvisning til Bratterud et al., 2012). Hvordan mulighetene for barns medvirkning blir påvirket av rammene i barnehagen blir fremhevet i det neste punktet, før vi tar fatt på en lengre diskusjon om medvirkning i et større perspektiv. Her begynte vi med å lese Biesta både om demokrati og om helhetlig utdanning. Biesta sendte oss videre til Kristiansen (2011) som har han som en av sine hoved referanser i sitt arbeid med tre former for begrunnelser for barns medvirkning. Lillemyr (2007) er inne på noe av det samme som Kristiansen (2011) med sitt arbeid om barns selvforståelse, og han ledet oss til motivasjonsforskning som vi ser på som et interessant og lite belyst perspektiv å arbeide med medvirkning fra.

Helt til slutt i teoridelen har vi en kort oversikt over barns medvirkning i utdanningen for førskolelærer/barnehagelærere, siden informantene våre var enige om at de husket lite eller ingenting om medvirkning fra utdanningen sin.

2.1 Barns medvirkning fra Barnekonvensjon til Rammeplan

Den 20. november i 1989 ble FNs barnekonvensjon enstemmig vedtatt av alle medlemslandene i FN. Alle landene i FN unntatt USA har siden ratifisert barnekonvensjonen, men noen land har reservert seg mot enkelte artikler i konvensjonen. Norge ratifiserte barnekonvensjonen 8.januar 1991. I 2003 ble barnekonvensjonen integrert i norsk lov, med en forhøyet status som gjør at den blir lagt mer vekt på enn andre norsk lover som den kommer i konflikt med. Målet er å gjøre det klart for myndigheter og organisasjoner at barnas rettigheter står sterkt; at barna er likeverdige med voksne. De viktigste målene for barnekonvensjonen er å stadfeste at:

- Alle barn er født frie og er like mye verdt.
- Alle barn har rett til et navn og en nasjonalitet.
- Alle barn har rett til beskyttelse.
- Alle barn har rett til best mulig helsehjelp og nok mat og drikke.
- Alle barn har rett til å bli hørt og bli tatt hensyn til.
- Alle barn har rett til å gå på skole.
- Alle barn har rett til lek, fritid og hvile.
- Alle barn har de samme rettighetene

(www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen, lest 9.9.2018)

Det er staten i de respektive landene som har ansvaret for at bestemmelsene blir overholdt. På Unicefs hjemmeside står det følgende om Barnekonvensjonen: "Barn er en sårbar gruppe med spesielle behov for beskyttelse. Dette handler ikke bare om å få husly, trygghet og omsorg, men om å bli behandlet som individer med egne rettigheter".

Allerede i Rammeplanen for barnehagen fra 1996 (Heretter R96), fastslås det at det er "... personalets plikt å jakte på barns perspektiv når virksomheten skal planlegges" (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 18). Videre står det at "... barn bør få delta i vurderingen av

sitt eget leke -læringsmiljø og oppleve at det de mener blir tatt på alvor” (s.121). Til tross for at begrepet *medvirkning* ikke ble brukt på dette tidspunktet, er det klart at barnas innvirkning i deres eget miljø var noe som Barne- og familiedepartementet så på som viktig. *Å jakte på barns perspektiv* fordrer en aktiv og positiv innstilling til arbeid med det som senere ble forstått som barns medvirkning.

I Norge ble barnekonvensjonen gjort til en del av norsk barnehagelov (§3) den 1.januar 2006. Det er her selve medvirkningsbegrepet ble introdusert for første gang. Eller som Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet 2016) sier det: “Barnehageloven fikk en egen bestemmelse om barnehagens innhold og en ny bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen. Gjeldende formålsbestemmelse ble ikke endret. Ny innholdsbestemmelse og ny bestemmelse om barns medvirkning i barnehageloven av 2005 bygget blant annet på rammeplanen av 1996”. Begrepet ble ført videre til *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) (Heretter R06).

Her gjengis sitatet fra barnehageloven og deretter første avsnitt fra Rammeplanen:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
(Barnehageloven § 3 Barns rett til medvirkning.)

FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner.
(Kunnskapsdepartementet, 2006.)

Meld. St 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) skulle forberede grunnen for en ny rammeplan. I en innledende diskusjon av lover og forskrifter frem til det tidspunktet står det:

Formålsbestemmelsene legger vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig både for å mestre eget liv og for å delta i arbeid og fellesskap, og de understreker barn og unges rett til å bli møtt med tillit og respekt og rett til medvirkning. Barn og unge skal delta i sosiale fellesskap preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte støttes i utviklingen av egen identitet. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i respekt for demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Barnehagen og skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære og bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet.

Her blir medvirkning beskrevet som en rett, samtidig som det kobles til andre fenomener som demokrati, tillit, respekt, og utvikling av egen identitet og en positiv selvoppfatning. Videre noterer vi oss at barnas tro på egne evner og muligheter til å bidra som aktive deltakere i barnegruppen, klassen og samfunnet blir trukket frem. Med andre ord fremstår medvirkning her som en omfattende fenomen som spiller sammen med mange andre viktige fenomener i barnehagen og samfunnet.

Den nåværende *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*

(Utdanningsdirektoratet, 2017) (Heretter R17) er mer konsis enn den forrige (Utdanningsdirektoratet, 2006) (Heretter R06), med mindre plass til drøftinger av nøkkelbegreper. Kapittel 4 heter "Barns medvirkning", og første avsnitt (av tre) lyder:

Barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.
(Utdanningsdirektoratet, 2017.)

Videre står det noen ord om barnas forskjellige uttrykksformer, alder, modenhet og faren for at barna kan få mer ansvar enn de er klar for i medvirkningens navn. R06 hadde noen drøftinger rundt medvirkning og et medfølgende hefte om medvirkning med utfyllende drøftinger og refleksjoner. St.meld. Nr. 41 (2008-2009, s. 67) viste at hele 78% av styrerne i barnehage oppga at temaheftet som omhandlet barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2006c) var viktig i arbeidet med barns medvirkning i deres barnehager. I dette temaheftet omtales barns medvirkning i en bred forstand med barns rett til å uttrykke seg, bli synlige og å virke inn i prosesser som foregår i et sosialt felleskap. Personalets evne til å planlegge, kommunisere og tilrettelegge skaper forutsetningen for at barna skal få mulighet til å medvirke. Videre settes det fokus på medvirkning som en prosess som skal bidra til at man tar utgangspunkt i barnas interesser og deres spørsmål. Slik kan man støtte opp om deres vitebegjær, nysgjerrighet og kreativitet. Prosjektarbeid og pedagogisk dokumentasjon blir satt som eksempler på hvordan man kan jobbe for å sikre barns medvirkning da det gir større rom for innspill enn tradisjonell formidlingspedagogikk.

R17 inneholder ikke og refererer ikke til diskusjon refleksjoner eller drøftinger rundt hva medvirkning kan være, og medvirkningsbegrepet brukes bare 18 ganger totalt i forskriften. Av disse finnes 4 tilfeller i innholds betegnelse, som kapitteloverskrift, eller referer utelukkende til foreldrenes medvirkning. To ganger refereres det til barn og foreldres medvirkning på generelt grunnlag. Fire ganger beskrives barns medvirkning som en rett som må ivaretas i rammeplanen uten utdypning om innhold i begrepet. Det kan derfor oppleves som at medvirkning har mindre plass i R17 enn R06, og definitivt mindre plass enn læringsbegrepet som kommer 42 ganger i R17, men det er ikke så enkelt. Beslektet begrep som deltakelse, demokrati, respekt, perspektiver, dialog, samspill, mening, motstand, er også sterkt tilstede i R17, og det kan argumenteres for at medvirkning som fenomen har blitt integrert i R17; særlig om en ser på medvirkning som en rett som kan gis, legges til rette for og vurderes.

Et eksempel på hvordan medvirkning omtales uten at selv begrepet blir brukt er avsnittet med overskriften "Mangfold og gjensidig respekt.". Dette avsnittet handler egentlig om at alle, uansett hvem de er og hvordan de ser ut, har lik rett til deltakelse i samfunnet og i barnehagen. Fokus i teksten er på kultur, nasjonalitet, og religion, men verdiene som ligger bak fordrer også respekt for barnas egen kultur, verdier og personlighet. Om barnehagen skal

“... vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller” må voksne lære og vise nysgjerrighet og undring selv. Da kan barna “... føle seg sett og anerkjent for den de er” (R17, s. 9).

Kapittelet i R17 om barnehagens arbeidsmetoder bærer også preg av respekt for barn som individer, som er en av begrunnelsene for å arbeide med barns medvirkning. Personalet skal “ta utgangspunkt i barnas erfaringer, interesser, synspunkter og initiativ i barnehagens daglige arbeid og ved valg og gjennomføring av temaer og prosjekter” (R17, s.43). Her også er barnas erfaringer og interesser noe som barnehagen *tar utgangspunkt i* under planlegging og gjennomføring; men graden av innflytelse og innvirkning som barna er tiltenkt er vanskelig å vite. Hva om barnas interesser og initiativ går på tvers av det personalet har tenkt eller som de er komfortabel med? Her er det et spennende avsnitt i R17 som omtaler ferdigheter som barnehagen skal bidra til at barna skal utvikle.

Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evnen til å yte motstand og handlingskompetanse. (R17, s.21).

Barnehagen skal bidra til at barna blir *kritiske* og *aktive deltakere* i barnehagesamfunnet, og deretter antageligvis skolesamfunnet og voksensamfunnet. Med andre ord skal barnehagen jobbe bevisst ikke bare på sosialiseringnivået, men også på det Biesta (2010) beskriver som subjektiveringsnivået. Vi vil påstå at dette står noe i motsetning til målsetningene for overgangen fra barnehage til skolen og SFO, som uttrykt i (som et eksempel) Askøy kommunen sin plan for overgang barnehage-skole-SFO. I dette dokumentet som helhet blir begrepet *medvirkning* brukt tre ganger, alle tre gangene i delen som handler om hva barn skal oppleve i barnehagen. Ingen treff på begrepene *dialog* (med barna), *kritisk*, eller *motstand*. Her er hovedinntrykket at førskolebarna skal utvikle evnen til å sitte stille, rekke opp hånden og vente på tur, noe som lett kommer i konflikt med barna sin rett til å oppføre seg på en kritisk tenkende måte og komme med innspill; med mindre innspillet “passer inn” som Ree & Emilson, (2019, s.6) påpeker. I listen over “basisferdigheter” som SFO forventer at barnehagebarn skal ha med seg står det:

1. Vente på tur

2. Dele med andre
3. Hensiktsmessig stemmebruk
4. Selvstendighet i forhold til toalettbesøk
5. Kle på og av seg selv
6. Smøre sin egen mat
7. Rydde opp etter seg
8. Passe på sine egne klær og ting.

(Askøy Kommune, 2019, s. 11)

I det denne oppgaven ferdigstilles ventes et forslag til ny lov om SFO, og det blir spennende å se hvordan barns SFO hverdag blir påvirket av loven som utledes fra dette.

Forventningene fra skolen sin side til barnas atferd og sosiale ferdigheter blir ikke uttalt like klart som er tilfelle med SFO siden skolens forventninger kommer i forskjellige sammenheng og avsnitt. Det poengteres også at Kunnskapsløftet inneholder ingenting konkret om overgangen barnehage-skole (Askøy Kommune, 2019, s.6). Det som kommer fram er en forventning at barna holder seg innenfor bestemte rammer i større grad enn før, og utviser mer praktisk selvstendighet. Barnet skal kunne be om hjelp på en god måte, være høflig, ta hensyn til andre, være aktivt lyttende, lære seg regler, bruke hensiktsmessig stemme og hevde meninger på en god måte (Askøy Kommune, 2019). Her er ikke noe forventninger til at barna skal komme med kritiske innspill eller påvirke det som planlegges eller gjennomføres i vesentlig grad; heller tvert om. Her har vi dessverre ikke anledning til å utforske forskjellene og motsetningene mellom barnehagens forventninger til barnas medvirkningsmuligheter og skolens forventninger, men det er et interessant tema.

I august 2019 kom Høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet (2019) med forslag til endringer i barnehageloven. Forslaget er i hovedsak rettet mot forebygging og motvirkning av mobbing i barnehagen, men har også et forslag som handler om en juridisk fastsetting i loven av det viktig begrepet i R17, *barnas beste*. I høringsnotatet har departementet forsøkt å legge premisser for en vurdering av hva som er barnets beste. I denne vurderingen blir barnas synspunkter satt opp mot momenter som står i motsetning til barnas ønsker. Dette kan forstås som balansegangen mellom elementer som taler for barns medvirkning, elementer som begrenser det, og krefter som står i motsetning til det. I følge Departementet skal barnets

synspunkter tillegges «behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet». Ulike momenter i vurderingen av hvor stor vekt barnehagen skal legge på barnets eget syn kan være:

- barnets alder og modenhet
- styrken av barnets ønske
- om dette er et ønske barnet har holdt fast ved over lengre tid
- hvilken type spørsmål det gjelder
- om barnet har forståelse for konsekvensene av sitt ønske
- styrken av de momentene som eventuelt taler mot å ta hensyn til barnets syn

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

2.2 Barns medvirkning i faglitteraturen

Barns medvirkning har hatt en lang og innviklet reise fra begrepet ble innført i R06. Dette er på grunn av flere faktorer, og vi skal se på barns medvirkning fra et språklig perspektiv, et maktperspektiv og et kommunikasjonsperspektiv.

2.2.1 Barns medvirkning som begrep

Samtidig med *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (R06) ble *Temahefte om barns medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2006) utgitt. Kunnskapsminister Øystein Djupedal skrev i innledningen at heftet kun var til inspirasjon i arbeidet med medvirkning og at innholdet står for forfatterens regning; noe som er en god indikasjon for hvor lite konkret begrepet opplevdes på den tiden. Dette inntrykket forsterkes videre i innholdet i heftet. På side 8 i heftet for eksempel finner vi Berit Bae sin drøfting av hva det vil si å la barn medvirke i barnehagen. Bae viser til at begrepet *medvirkning* har forskjellig innhold for forskjellige mennesker. Hun lister synonymer fra Norske Synonymer blå ordbok (2002) som *bidra*, *influere*, *spille inn*, og poengterer at alle synonymene har med deltagelse å gjøre samtidig som ansvarsforholdet er delt. Ifølge Bae indikerer forstavelsen *med* felleskap eller samhold, mens *virkning* har med handling å gjøre.

Her er det interessant å reflektere kort over den filosofiske og språklige bakgrunnen for FNs barnekonvensjon og forskning eller lovverk om barns rettigheter som springer ut fra

konvensjonen. Vi har dessverre ikke plass til en grundig diskusjon her, men Quennerstedt (2010) har en god beskrivelse av det samfunnsmessig og filosofiske bakgrunnen for at barna fikk sin egen konvensjon. Hun spør om det er noen ulemper med en forskningstradisjon som baserer seg på et menneskesyn med barn som sårbare og beskyttelses trengende:

A crucial problem for the progression of children's rights pointed out in the literature is the prevalent image of the child as fragile, in need of protection and lacking in competence. Further, the protection of children has for a long time been held up as important in the striving for rights for children and in discussions in international bodies about children's rights. The area that has been most difficult to achieve progress in is children's rights to self determination and autonomy – matters that still remain provocative (Quennerstedt 2010, s.631).

Quennerstedt (2010) viser hvordan rettighetene i FNs barnekonvensjon ble tidlig forenklet til "the three Ps"; provision, protection, participation. Dette var ifølge Quennerstedt kanskje et resultat av forsøk på å gjøre rettighetene mer spiselig for myndighetene i deler av verdenen med mer disiplinorienterte ideer om barneoppdragelser, samt mer forståelig for folk flest. Men denne måten å se på, forstå og formidle konseptene og rettighetene i konvensjonen ble gjeldende både for teoretikere, forskere og administratorer. Dette førte til en tilsvarende forenkling av forsknings dialogen rundt rettighetene (Quennerstedt 2010, s.622).

Når det gjelder medvirkning er det viktigste begrepet på engelsk *participation*. Om dette begrepet skriver Quennerstedt (2010, s.630), "...the term participation is vague and 'nice', and it lacks a theoretical foundation that endorses specified rights claims". Denne uklarheten er noe som vi har strevd med i forkant av denne masteroppgaven, og under vår litteraturstudie. Vi opplever fremdeles det tilsvarende norske begrepet *medvirkning* som uklart. Begge disse begrepene oppleves som så uklare at de gir store tolkningsrom i pedagogisk sammenheng. Hadde dette vært annerledes om barns rettigheter og menneskerettigheter ble utforsket fra samme utgangspunkt? Quennerstedt tror det. Hun skriver:

.... studies that focus on aspects of child influence assume a different shape if the research questions are based on the child's right to participate rather than on the child's political human rights. In this context it is also pertinent to ask what

participation actually means. The indistinct meaning of ‘participation’, that allows for a range of possible interpretations, makes the term less suitable as an analytical concept. Political rights concern the right to take part in and influence the exercise of power, which forms a significantly more specific and authoritative departure point when designing research and analysing data (Quennerstedt 2010, s.632).

Haugseth (2010) har skrevet en masteroppgave med tittelen *Barns rett til medvirkning - utopi eller mulighet?* Haugseth trekker i likhet med Bae frem at begrepet medvirkning fremdeles fremstår som relativt abstrakt i barnehagesammenheng. Haugseth (2010 s. 5) fremhever at det er utfordringer knyttet til implementeringen av begrepet i praksis. Deler av grunnen til dette er ifølge Haugseth at den tidligere rammeplanen hadde uklare og motstridende krav til barnehagepersonalet, samt et stort fokus på læring og skoleforberedende aktiviteter i forhold til oppmerksomheten som var viet arbeidet med barns medvirkning. Andre utfordringer i implementeringsfasen kan ifølge Haugseth (2010) være ting som lav grunnbemanning, mangel på kompetanse eller at andre styringsdokumenter har større gjennomslagskraft enn R06.

Haugseth (2010 s. 110) skriver at barns rett til medvirkning i R06 begrunnes med bakgrunn i barnekonvensjonen, uten politiske eller kulturelle begrunnelser for hvorfor det er en målsetting eller hvorfor det er viktig. Den eneste begrunnelsen Haugseth kunne finne var at medvirkning er et viktig utgangspunkt for demokrati; men dette resulterer i at medvirkningsbegrepet i seg selv blir en del av en annen kontekst og fremstillingen blir uklar. Haugseth sier at det kan være ulike årsaker til denne problemstillingen, som at R06 som i utgangspunktet er et tett og komplekst dokument, rett og slett ikke har plass til å romme medvirkningsbegrepets kompleksitet i hensiktsmessig grad. Det sterke fokuset på læring i R06 bidrar til å overskygge medvirkning slik at en medvirknings diskurs ikke blir etablert (Haugseth 2010 s. 120). En annen begrunnelse kan være at en unngår å uttale seg for konkret om medvirkning fordi det vil kunne skape standarder eller idealer som ikke gir plass til variasjon og mangfold. Her er Haugseth inne på samme fenomen som Quennerstedt (2010), som forklarer det upresise “snille” språket i FNs barnekonvensjon med behovet for formuleringer som alle land kunne bli enige om. Haugseth (2010 s.120) sier at styringsdokumentene fremstår som uklare når det gjelder medvirkning som fenomen, og med en indre spenning mellom medvirkning og læring som to motsetninger. Videre trekker hun frem at kvalitetsmeldingen erkjenner disse utfordringene, men at ansvaret for å ivareta

medvirkning skyves over på personalet. Til sist konkluderer Haugseth (2010, s.122) med at da hun skrev oppgaven i 2010 var barns rett til medvirkning en utopi. Hun skriver at det er behov for nyorientering dersom det skal være en reell mulighet for barns medvirkning i barnehagen (Haugseth 2010 s.122).

Manglende klarhet i medvirkningsbegrepet problematiseres fremdeles i dag. Dingstad (2018, s.106) tar utgangspunkt i definisjonen av medvirkning i strafferettslig forstand. Denne definisjonen innebærer at noen aktivt eller passivt bistår i eller støtter en *straffbar handling med ord eller gjerning*. For å vite om en person har medvirket til en straffbar handling må en vite hva vedkommende har medvirket til. I barnehagekontekst blir barns medvirkning sett på som positivt *uten* å sette spørsmålstegn til hva de skal medvirke til. Det antas at medvirkning er et positivt fenomen. Dingstad setter på spissen begrepets manglende presisjon, en manglende presisjon som har ført til mange presiseringsforsøk og tolkninger opp igjennom årene fra blant andre Berit Bae. Danielsen Wolf & Svenning (2018 s.20) skriver at forståelsen for barns medvirkning som begrep burde stadig drøftes. De skriver at begrepet kan forstås ulikt ut fra ulike posisjoner og kontekster. I boken *perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* var hensikten å belyse ulike teorier og tilnærminger for videre å kunne skape rom for nye drøftinger og perspektiv; dette fordi begrepet i seg selv medfører en kompleksitet som trenger bearbeiding.

Eide & Winger (2018, s.29) stiller spørsmål ved nysgjerrigheten og engasjement rundt medvirkningsbegrepet, og fremhever at det har vært snakket så mye om medvirkning at begrepet kan ha mistet sin betydning. Videre skriver Eide & Winger (2018, s.29) at motsetningsfylte diskusjoner rundt tolkning og praktisering av barns deltakelse er en utfordring. Dette fordi det er et komplekst tema hvor sammensetning av makt, ansvar og etikk i forholdet mellom barn og voksne må avklares. Graham og Fitzgerald (2010 i Eide & Winger 2018, s.29) uttrykker bekymring i forhold til voksenrollen dersom barns posisjoner blir styrket. De stilte også spørsmål ved barns forutsetninger til å ta kvalifiserte valg som påvirker sin egen situasjon, og om slik makt tar fra barna retten eller muligheten til å bare være barn.

Eide & Winger (2018 s.31) viser til andre (Kjørholt, 2004; Svenning, 2009; Bae, 2010; Kjørholt & Seland, 2012; Østrem, 2012) som sier at medvirkning ofte har blitt oppfattet som det enkelte barnet rett til å velge eller å bestemme selv. Denne forståelsen av medvirkning

kan resultere i at medvirkning blir redusert til valg mellom klart definerte alternativ, altså medbestemmelse. Denne formen for medvirkning foregår ofte mellom en voksen og et enkelt barn. At enkelte barn blir hørt er selvsagt viktig, men byr på utfordringer fordi barnehagen er en kollektiv arena hvor hensynet til individet må balanseres i forhold til fellesskapet. En forståelse for balansen mellom hensynet til individet og hensynet til gruppen er også en viktig del av læringsprosesser rundt medvirkning og demokrati. Medvirkning knyttes til demokratiske prosesser i barnehagen. Det skal skapes rom for gjensidighet og ansvar for andres medvirkning og trivsel (Jf. Bae, 2006; Eide & Winger, 2006; Grindheim 2011). Erfaring av gjensidighet skaper et fundament for utvikling av individuell og kollektiv identitetsdannelse.

2.2.2 Operasjonalisering av barns medvirkning i barnehagen

Barns rett til medvirkning (FNs barnekonvensjon) og medvirkning generelt har fått mye oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt. Til tross for dette har usikkerheten hos barnehageansatte rundt begrepets innhold vedvart, og operasjonalisering av medvirkningsbegrepet har vist seg å være komplisert. Bae (2012, s. 27) skrev i 2012 at det fremdeles manglet kunnskap blant personalet i barnehagen om hvordan og hvorfor man arbeider med medvirkning. Bae refererer til evalueringsrapporten rundt implementeringen fra rammeplanen (Østrem et al. 2009) for å underbygge dette. I oppsummering av rapporten skriver Østrem et al. følgende: «Barns medvirkning, dokumentasjon og arbeidet med fagområdene peker seg ut som områder som stiller store krav til barnehagens personale, og som det er nødvendig å rette mer oppmerksomhet mot» (Østrem et al 2009, s. I). I 2010 uttrykte FN bekymringer om implementeringen av barnekonvensjonen i Norge. FN komiteen så ulik håndtering av barns rettigheter, herunder barns medvirkning, i ulike kommuner, og en av konklusjonene til FN lød som følger: «FN mener at Norge systematisk må lære opp alle som jobber med barn i innholdet i barnekonvensjonen» (FN, 2010, i Danielsen Wolf, 2018, s. 15).

Danielsen Wolf (2018, s.16) viser til at Kunnskapsdepartementet i 2007 la en strategi for hvordan de skulle heve kunnskapsnivået i barnehage på flere områder. Ett av disse områdene var barns medvirkning. Evalueringen i ettertid av dette tiltaket har vist at «den klareste

effekten som det rapporteres om i barnehagene, er at man mange steder har blitt mer bevisst hva som gjøres og hvorfor i samspillet med barna» (NOU 2012:1, i Danielsen Wolf, 2018, s. 16). Østrem-utvalget som var et forskningsutvalg ledet av Solveig Østrem på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjorde i perioden 2008 og 2009 en evaluering av hvordan det ble jobbet med implementeringen av rammeplanen. De fant at det var stor variasjon i vektleggingen av barns medvirkning og at implementeringen opplevdes som krevende (Danielsen Wolf & Svenning 2018 s. 17). NOU utvalget eller barnehagelovutvalget kommenterte denne evalueringen med at mange oppfatter barns medvirkning på en forenklet måte. NOU (2012) vektla også at bemanningstetthet, barnehagens ansatte, kompetanse og relasjonsprosesser påvirker barns opplevelse av medvirkning Danielsen Wolf & Svenning, 2018 s. 17).

Alle de tre rammeplanene omtaler barns rett til medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold og oppgaver. Samtidig er medvirkning et begrep med innhold og betydning som i alle tre publikasjonene kan oppleves som uklart. Dette er også noe som har blitt nevnt i tidlig faglitteratur tilknyttet medvirkning hvor det sies at medvirkning oppleves som et vanskelig begrep for mange pedagoger å operasjonalisere (Bae 2012, s. 27). Også Anne Kristoffersen Kostøl skrev at "Begrepet medvirkning framstår som et begrep som kan være vanskelig å omsette i praksis, og man kan spørre seg om hva de ansatte i barnehagen legger i det å la barn medvirke" (Kristoffersen Kostøl 2012, s. 37). Ifølge Dingstad (2018, s. 101) er det fortsatt en utfordring å finne en klar og konsis definisjon av medvirkningsbegrepet i barnehage-pedagogisk litteratur til tross for mange års arbeid med implementering, mens Ree og Emilson (2018, s. 2) konstaterer at "The concept of participation is complex but refers in this study to how children are included, accepted, engaged and taking part in communities." Dette er en vid definisjon som har stor plass for refleksjon, tolkning og forskjellig praktisering. Dingstad (2018, s. 102) stiller spørsmålsteget ved praksis i barnehagen når det gjelder medvirkning. Som eksempel beskriver han en barnehage som skal på tur. Personalet i barnehagen har snakket om at de vil gi barna større medvirkning, og dette resulterer i at barna blir spurt om hvor de vil gå på tur. Svaret barna gir er et av turmålene som de kjenner til fordi de har vært der før. Dingstad (2018, s. 103) viser til barnas erfaringsrepertoar og stiller spørsmålsteget ved barnas reelle mulighet for valg eller medvirkning i dette tilfellet. Personalet antar at barna er bevisst på alle sine valgmuligheter, men barna blir satt i en posisjon hvor de må gjøre et valg basert på de få erfaringer som de allerede har (de kan for eksempel ikke velge å dra på tur til et sted de ikke kjenner til). I slike

tilfeller hevder Dingstad (2018, s. 103) at det blir de voksne som legger premissene for og styrer aktiviteten, samtidig som de tror at barna medvirker mer enn de faktisk gjør. Dingstad (2018, s. 104) skriver at innholdet i begrepet *medvirkning*, på lik linje med begreper som *kvalitet*, *flerkulturell* eller *profesjonell(t)* bør undersøkes som en del av et systematisk arbeid med kritisk refleksjon i barnehagen. Uten dette arbeidet er det fare for at innholdet i slike begreper tas for gitt, med utelukkende positiv betydning. Hva er kvalitet? Sier begrepet alene noe om gode eller dårlige egenskaper? Er alt som er flerkulturelt nødvendigvis positivt og noe å ta imot med åpne armer? Er medvirkning nødvendigvis positivt? For Dingstad (2018, s. 108) er det slik at når man medvirker så bistår eller støtter man til at noe skjer, eller som Bae (2006) uttrykte det i heftet om medvirkning, en *virker med*. Dingstad (2018, s. 110) trekker frem at det i R17 står at barns medvirkning skal legge grunnlaget for innsikt og erfaring med deltakelse i demokratiske samfunn, uten at det presiseres at medvirkningen skal være av positiv art. Igjen vektlegger han viktigheten av kritisk vurdering av arbeidet med medvirkning.

2.2.3 Makt, barns rett til medvirkning, og lek.

Sævi (2015, s. 84), og Dingstad (2018, s. 119) skriver om det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne, og beskriver den voksnes bevisste utøvelse av makt som nødvendig for å ivareta barnets beste. Dette gjennom at den profesjonelle yrkesutøver har ansvar for å sikre og ikke minst tolke det som står i rammeplan og styringsdokumenter. Noen ganger må pedagogen ta valg som kan vekke motstand både i barnegruppa og blant voksne i første omgang, men som på sikt kan forbedre barnehagen som læringsarena og sted å være. Når man bruker makten sin til det beste for barnet kalles dette for legitim makt (Weber, 1971). Bruken av mild tvang kan i noen tilfeller styrke barnas mulighet til reelle påvirkningsmuligheter ifølge Dingstad (2018 s. 120), fordi det kan bidra til å øke repertoaret av mulige handlingsvalg samt varierte erfaringer og opplevelser. Maktbruk i legitim forstand kan også omhandle veiledning av nyansatte, planlegging og gjennomføring av for eksempel turer, legge til rette for måltider eller å gi beskjed til foreldre om hva som er riktig og nødvendig bekledning for barna. Makt er et lite brukt begrep i barnehagepraksis, men Sævi (2015) og Dingstad (2018) er opptatte av at denne maktasymmetrien pålegger den voksne hele ansvaret for at relasjonen skal ha en positiv innvirkning på barnet og barnets utvikling.

Svenning (2009, i Danielsen Wolf og Svenning, 2018, s. 20) skriver “Barnas rett og mulighet til medvirkning handler i stor grad om hvordan personalet ser, lytter til og møter barn”. Ree og Emilson (2019, s. 2) beskriver medvirkning slik: “Children's participation emerges when the educator does not fully control the communication and where there is room for both the children and the educators to develop the communication further”. Dette antyder at mens medvirkning ikke er noe som den voksne kan “gi” barnet, så er det definitivt noe som den voksne har makt til å muliggjøre eller umuliggjøre. Den voksne har makten, og ansvaret for den kritiske vurderingen av når og hvordan legitim makt skal brukes. Riktig bruk av denne makten står ikke i motsetning til barns rett til medvirkning, det er en forutsetning (Dingstad 2018, s. 117), og da er det hemmende at begrepet *makt* har frem til nylig vært fraværende i barnehagesammenheng. Quennstedt (2010) synes at det “snille” og romslige språket som brukes i barnekonvensjonen er i noen tilfeller uheldig på grunn av at språket blir upresist i forskningssammenheng og i pedagogiske drøftinger. Vi føler at konseptene som ligger i bunn for begrepet *barns medvirkning* er et godt eksempel på fenomener som hadde blitt enklere å arbeide med om presise begreper som *makt* hadde vært med i den språklig verktøykassen fra begynnelsen av. Hvor ligger makten i relasjonen og kommunikasjonen? Hvor bør det ligge? Har barnet nok makt/for mye/for lite? Og hvordan *opplever* barnet makten? Utledet fra dette er spørsmål om hvor *ansvaret* ligger i relasjoner, i handlinger og i konsekvensene for handlinger. Disse er sentrale spørsmål i arbeid med barns medvirkning. Mens *ansvar* er et begrep i R17 (Kap.4), plasseres det i en kontekst som gjør det til et fenomen en skal gardere seg imot: “Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta” (R17, Kap.4). Dette er bra, men barn skal også, over tid, lære seg til å ta ansvar for seg selv. For å lære å ta ansvar må et barn oppleve ansvar. Ansvaret for at et barn opplever en relasjon som trygg og god er derimot ene og alene den voksne sitt ansvar (Biesta 2010).

For Sævi (2015) er “ordet ansvar ... *skyldighet til å svare igjen*, eller gi et *an-svar*.” På engelsk oversettes *ansvar* til *responsibility*, eller evnen til å gi en respons. Å gi et svar er ifølge Sævi ikke noe som kan bestemmes på forhånd. Svar kan ikke gis før spørsmålet har blitt stilt. “Å gi svar er relasjonelt, kontekstuellet og tilhører alltid en bestemt mellommenneskelig sammenheng” (Sævi, 2015, s. 87). I symmetriske relasjoner er makten i forholdet jevnt fordelt, og ansvaret for ivaretagelse av initiativ fra den andre er derfor også noenlunde jevnt. Men, “fordi den pedagogiske relasjonen er en asymmetrisk relasjon der makten mellom partene er ulikt fordelt og praktisert, ligger ansvaret for relasjonen hos den

voksne, uavhengig av hva eleven gjør eller hvem hun eller han er” (Sævi, 2015, s. 84). Dette er en forklaring på hvorfor systematiserte, trygge, fastsatte pedagogiske opplegg kan risikere å kvele både barns muligheter for medvirkning, og, ifølge Biesta (2013, s.1) også mulighetene for effektiv læring. I artikkelens konklusjon skriver Sævi “... den unge har gitt noe av autoriteten over sitt liv til den voksne og er grunnleggende avhengig av at den voksne tar ansvar for sitt ansvar for å gi deres annerledeshet og frihet rom i situasjonen” (Sævi, 2015, s. 91). Den voksnes bevissthet over eget ansvar i en relasjon er en viktig forutsetning for at et barn skal oppleve medvirkning. Og som Sævi sier; “Muligheten for at pedagogisk ansvar kan misforstås, eller at den voksne kan tape autoritet eller bli til latter, er knyttet nettopp til det å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i den voksnes liv i pedagogiske sammenhenger” (Sævi, 2015, s. 91). Frykten for å miste kontroll er en av grunnene til at pedagoger ikke tør å gi rom for annerledeshet, rom for den andres initiativ, rom for medvirkning. Sævi beskriver pedagogiske relasjoner som, “... moralsk ladede intensjoner, og er en kompleks, aporetisk, paradoksal og risikofylt virksomhet personlig og kulturelt” (Sævi, 2013, i Sævi, 2015, s. 85). Dette synet på pedagogiske relasjoner fordrer åpenhet for forandring og overraskende innspill. Medvirkning for barna blir her ikke “bare” noe vi gjør fordi barna har rett til det, men en selvsagt, integrert og helt nødvendig del av den relasjonelle helheten (Sævi, 2015, s. 81).

Forståelsen for at voksne har hele ansvaret for at en relasjon skal ha en positiv innvirkning på barnet, og at den voksne bruker legitim makt i forholdet, er viktig når en ser på forskjellen mellom medvirkning og medbestemmelse. Bae (2012, s. 14) skriver at mange oppfatter barns medvirkning som selvbestemmelse og individuelle valg, noe som fort kan innebærer at den voksne gir barnet en for stor del av ansvaret for det som skjer. Dingstad (2018, s. 102) sin beskrivelse av en barnehage på tur er et eksempel på denne tankegangen. På bakgrunn av disse utfordringene diskuterte medforfatterne i boken Berit Bae var redaktør for, *Medvirkning i barnehagen - potensialer i det uforutsette*, ideer om hvordan man kunne praktisere og forstå barns rett til medvirkning:

Bae (2012) presenterer tre viktige poeng om arbeid med medvirkning:

- *Medvirkningsretten gjelder også de yngste - oppmerksomhet mot deres uttryksformer:* barn kan fra svært tidlig alder uttrykke seg på mange forskjellige måter. Non-verbal kommunikasjon omfatter kroppsspråk, lek, ansiktsuttrykk,

tegninger også videre. Uttrykkene barn gir oss kan gi innsikt i hvilke synspunkter de har og vi må derfor være var for og åpen for å tolke budskapet de sender. På en annen side må den voksne passe på at barna ikke føler seg presset eller at det er et krav om at de skal uttale seg. Dette er også i tråd med FNs barnekomite som sier: "... can choose whether or not she or he wants to exercise her or his right to be heard" (FNs Barnekomite, referert i Bae 2012, s. 21). Her er Bae inne på fenomener som makt i en relasjon (Quennerstedt 2010) og ansvar for relasjonen (Sævi 2015).

- *En helhetlig og relasjonell forståelse - medvirkning må forstås i sammenheng med andre hensyn:* Medvirkning skal forstås i sammenheng med en demokratisk prosess, det betyr ifølge Bae at den også innebærer retten til ytringsfrihet, informasjonsfrihet og tankefrihet (Bae 2012, s. 22). Dette gir inspirasjon til å se på medvirkning gjennom Biesta sin forståelse for demokrati som brudd i den gjeldende samfunnsordenen. (Biesta 2010)
- *En helhetlig og relasjonell forståelse fordrer en refleksiv praksis:* Bae (2012) argumenterer at det ikke i seg selv er nok å ha blikket rettet mot barn eller medvirkningsordninger, men at personalet må evne å reflektere kritisk over syn på barn, relasjonen mellom barn og voksen og forståelse i forhold til dette. Ifølge barnekomiteen anbefales Norge å øke kunnskapen i alle relevante utdanninger, når det gjelder kunnskap om barns rettigheter. Innvær mfl. (2009 i Bae, 2012, s.27) viser til at det mangler i en del av profesjonsutdanningene, men at de ser spor av tematikken i pensumlitteratur for førskolelærerutdanning.

I Baes tanker om forståelse og praksis er leken et svært sentralt moment. Hun vektlegger "*kraften i et lekende samspill*" der leken forstås som kommunikasjonsform. Målet for Bae er å legge vekt på barns uttrykksformer, og viktigheten av lek i barns kommunikasjon med hverandre og omverdenen. Videre viser hun til undersøkelser og intervju gjort med barn som indikerer at barn ser på deltakelse i lek som mye viktigere enn å forberede seg til noe eller å lære noe. Sheridan & Pramling Samuelsson (2001 i Bae 2012, s.36) sier at barna selv opplever at de har størst innflytelse i lek. Variert lek vil også gi barna større ytringsfrihet og mulighet til å innta ulike posisjoner og dermed utvikle sin identitet i samspill med omgivelsene. På bakgrunn av blant annet dette har Sutton-Smith (2005, referert i Bae 2012,

s.37) uttalt at det kan være risikabelt å begrense eller overstyre barns lek fordi det kan gå ut over deres egen tillit til at de selv kan mestre en utfordrende tilværelse.

Bae (2012) har konkrete eksempler på hvordan lekende samspill kan inneholde muligheter for medvirkning og frihet basert på barnas egne forutsetninger.

- *lekende transformasjon*: Dette er tilfellene hvor barn tar i bruk artefakter i umiddelbar nærhet og leker ut situasjoner fra virkeligheten. På den måten opplever de innflytelse over sitt eget liv.
- *Å forholde seg lekent til rutiner, forventninger og regler*: for eksempel garderobe situasjoner hvor barna utfordrer de voksne gjennom humor og lek. Det kan være gjennom å ta på votten feil vei, lua på foten og så videre. På denne måten kan barn få innflytelse på situasjoner som normalt sett er kjedelige og styrt av voksne.
- *Musisk-rytmisk lekenhet*: Barn har lekende kommunikasjon gjennom rytmiske bevegelser. Disse rytmiske bevegelser har stor smitteeffekt innad i en barnegruppe. Det kan blant annet vise seg i måltidsituasjoner når barn dunker koppene i bordet i takt.

R17, (kap. 4) har som tidligere nevnt lite drøfting eller refleksjon rundt hva medvirkning kan være. For at medvirkning skal bli en integrert del av pedagogisk praksis er det derfor nødvendig at barnehagepersonalet har et bevisst, reflektert og kritisk forhold til begrepet og sitt eget arbeid med det. Bae (2012 s. 47) oppsummerer med å si at barn som opplever voksne som inviterer til lek og humor også får tillit til at personalet kan ta deres perspektiv. Når et personale er tålmodig og gir barna mulighet til å uttrykke seg, skapes det rom for medvirkning. (Bae, 2012, s. 48). Danielsen Wolf & Svenning (2018, s. 142) viser til Bae (2012a, s. 19), som sier at barns rett til medvirkning og deltakelse fordrer at man har en vid forståelse av medvirkning og at man anerkjenner alle de ulike formene for kommunikasjon og uttrykksmåter som barn har.

Artikkel 31 i Barnekonvensjonen omhandler barns rett til fritid og lek. I en kommentar til denne artikkelen skriver FN at lekens egenverdi er undervurdert. FN (2013) sier at barns lek for ofte oppfattes som uproduktiv og bortkastet tid, og at det er behov for mer kompetanse om hvordan man forholder seg til barns lek. Danielsen Wolf & Svenning (2018, s. 142) viser

også til Østrem (2012, s. 151) som ønsker at leken skal stå sentralt i det pedagogiske arbeidet fordi at man gjennom å se barn som lekende subjekt og gjennom å gjøre dette til en del av det pedagogiske arbeidet fremmer barnas danning og demokrati i barnehagen. Videre sier Østrem (2012, s. 152) at barnas lek fører til «både meningsskapning og identitetsdanning og har derfor en eksistensiell betydning». Barnas lek er en typisk væremåte og kan forstås som en av deres uttrykksformer (Danielsen Wolf & Svenning, 2018 s. 143). Under arbeidet med sin doktorgrad i 2004 kom Bae frem til at lek i barnehagen der voksne deltar i stor grad har instrumentelt preg hvor leken skal ha et innhold barna kan lære av. Bae (2012, s. 51) mfl. advarer mot dette fordi ytringsfriheten og medvirkningen kan forsvinne når aktiviteter blir kontrollert og målrettet av voksne.

2.2.4 Medvirkning og kommunikasjon

Hvor mye voksne styrer barns lek og aktivitet i barnehagen kan studeres gjennom å se på kommunikasjonsformene som brukes. Det er de voksne som har makt i relasjon med barn, og det er de voksne som definerer og begrenser barns muligheter til innspill. Det er også de voksne som avgjøre om innspill fra barna skal tas opp og bli ført videre i samtalen eller om de skal bli liggende uten å bli tatt imot. Når det gjelder hvordan vi responderer på den andre sine initiativ er Biesta på linje med Arendt (Arendt 1958, i Biesta 2010 s. 83). De sier at vi alle er subjekter, unike individer som både tar initiativ og responderer på andre sine begynnelse. Men, siden det er de voksne i barnehagen som har makten i relasjonene, er det også de voksne som har ansvaret for om relasjonen blir en dialog mellom likeverdige subjekter eller en monolog fra et subjekt rettet mot et objekt.

Berit Bae gjorde i sin doktorgradsavhandling i 2004 en undersøkelse på dialoger mellom førskolelærere og barn. En av konklusjonene i dette studiet er at barnehagedialogene skjer i sammenhenger og i et miljø som er mangedimensjonal. Anerkjennelse i relasjonen ovenfor barn kan derfor ikke forstås som noe statisk som kan sikres gjennom et bestemt sett av kommunikasjonsmåter, men må forstås som en kompleks prosess hvor den voksnes selvrefleksjon er viktig for å håndtere de mange utfordringene som skapes av barnehagens samtidighet og uforutsigbarhet. Samspillsmønstre kan oppleves av barn som “trang” eller “romslig”; de opplever i varierende grad å bli anerkjent eller avvist avhengig av hvordan de ansatte kommuniserer med dem. Det er en tråd som Åmot (2019, s. 68) tar opp i en artikkel

som tar for seg hvordan barnehagepersonalet sine kommunikasjonsmønstre kan fungere som katalysator eller brems for barn med samspillsvansker i sine samspillforsøk. Åmot (2019, s. 68) sier at voksne kan opptre enten som *mediatorer* eller som *moderatorer*. En mediator har positiv innflytelse på barnets muligheter i samspill med andre barn, gjennom aktiv støtte. Dette viser seg gjennom aktiv styring av det som skjer/kommuniseres i samspillet, aktiv tolking av barnas utsagn og handling slik at grad av samhandling og gjensidig forståelse sikres, og/eller aktiv strukturering av samhandlingssituasjon slik at det blir lettere for barnet å ha oversikt/konsentrere seg.) En moderator har negativ innflytelse på barnets muligheter, enten på grunn av at den ansatte oppleves som fraværende fysisk mentalt eller emosjonelt, eller på grunn av at vedkommende avbryter samspill, innspill, initiativ, eller handlinger. Åmot (2019, s. 68) er tydelig på at en ansatt ikke “er” enten moderator eller mediator, men at samme person kan opptre medierende eller modererende i bestemte situasjoner, eller har elementer av begge i sin framferd samtidig. Åmot (2019, s. 69) påpeker også at en voksen som aktivt styrer samspillet for å ta vare på framdriften i en bestemt lek, risikerer samtidig å bli opplevd som en som avbryter en lek som en annen har tatt initiativ til. *Hvorfor og hvordan* den ansatte styrer er avgjørende, og dette belyser behovet for kritisk refleksjon om kommunikasjonen mellom ansatte og barn. Kompleksiteten i denne makt/handling/kommunikasjons -balansegangen illustreres godt av det at vi, med vårt blikk på barns medvirkning, tolker flere av Åmot (2019) sine caser annerledes enn det hun selv gjør; uten at det betyr at hun eller vi “har rett”. Vårt inntrykk er at forskjellene i tolkningene kan skyldes at Åmot (2019) er rettet mot kommunikasjon i samspill med barn med samspillsvansker, og at disse samspillene kan kreve noe sterkere styring fra den ansatte for å skape og beholde flyt i samspillet. Den voksne hjelper barn med samspillsvansker å bli “synlig” som samspillspartnere for andre. (Åmot 2019, s. 79). Vi tolker det slik at for å få dette til må den voksne bli “større” og mer synlig i samspillet enn det som ellers er tilfellet. Her er vi tilbake til maktperspektivet igjen; det er den voksne som bestemmer hva barnet trenger, hvilken kommunikasjonsform barnet opplever, hvor mye rom barnet får i samspillet. For barn med samspillsvansker er denne asymmetrien spesielt sterk, og den voksne sitt etiske ansvar tilsvarende viktig. (Åmot 2019, s. 82)

Bae (2004, s. 219) var som sagt også opptatt av kommunikasjonsmønstre. I sin analyse påpeker hun dialogens tempo som et viktig stikkord i denne sammenhengen, fordi dialogene som skjer i barnehagen er mange og samtidige og skaper flere skifter av fokus og tematikk enn hva en kan forvente i for eksempel en foreldre-barn relasjon (Bae, 2004, s. 219).

Dessuten vil også barnas ulike dialogferdigheter få betydning for disse prosessene. Derfor må pedagoger være oppmerksom på variasjonene i dialogene som ikke bare skjer gjennom det verbale språket. Basert på dialoganalysen trakk Bae frem de viktigste samspillsmønstrene som gir barn mulighet til å oppleve seg selv og sine opplevelser som gyldige og viktige. Disse samspillsmønstrene var *fokusert oppmerksomhet, tid til å vente, lyttende væremåte, interesse for å forstå, toleranse, mottakelighet*. Bae (2004 s. 221) kommer her frem til at en anerkjennende væremåte i samspillet skaper et dialogisk rom hvor individer kan komme nærmere sin egen opplevelse og føle seg gyldige. Bae trekker også inn potensialet i lekende-humoristiske prosesser, fordi disse kan bidra til at asymmetrien i voksen-barn forholdet midlertidig viskes ut og barna kan være med å styre samspillet med sine spontane innspill. Pedagogen må også være bevisst på de metakommunikative signalene som barna formidler gjennom stemme, blick, kroppsholdning og lignende dersom pedagoger skal kunne tyde hva som kommuniseres. Bae (2004 s.226) vektlegger også, i likhet med Åmot (2019) betydningen av selvrefleksjon hos pedagoger. Ved at den voksne reflekterer over og tar ansvar for egen væremåte i dialogen og tillater seg å bli påvirket av det som skjer i dialog forløpet skapes muligheter for at barn kan innta subjektposisjon. I slike samspill skapes det en grobunn for likeverdighet (Bae 2004 s.227). Vi vil omskrive dette til at en pedagog som tillater seg å bli påvirket av det som skjer i dialog forløpet skaper mulighet for barns medvirkning i samspillet, siden barnet inntar subjektstatus.

Marianne Ree og Anette Emilson (2019) ser også på kommunikasjonsformer og hvordan disse åpner eller lukker for barns medvirkning i barnehagen. De er opptatte av mange av de samme fenomenene som Bae (2004); pedagogens fokus, væremåte, og interesse for barnas verden og innspill. I studien sin delte de kommunikasjon mellom pedagoger og barn i tre kategorier: 1. Kontrollerende kommunikasjon, som er monolog preget og vanligvis målrettet mot spesifikke læringsmål, 2. Støttende kommunikasjon, som er mer dialogpreget, men fremdeles sterkt styrt av pedagoger, individfokusert og med liten mulighet for aktiv deltakelse/medvirkning fra barna, og 3. Samarbeidende kommunikasjon. Dette er ekte dialog, der barn og pedagog fremstår som likeverdige subjekter i utforskende samtaler rundt emner som både barn og pedagoger bringer til bordet for diskusjon. Samarbeidende kommunikasjon er noe som vi føler ikke kommer så godt fram hos Åmot (2019), men som vi har vært inne på har dette kanskje sammenheng med konteksten i Åmot (2019); kommunikasjon med barn med samspillsvansker.

Vi opplever det som nedslående at Ree og Emilson (2019) fant at kommunikasjon i forsøks - barnehagene var overveldende kontrollerende, spesielt om en fjerner frilek fra resultatene. Av 95 situasjoner (måltider, garderobesituasjoner, samling, voksenstyrte aktiviteter) var kommunikasjonen i hele 62 situasjoner kontrollerende og preget av monolog, i 20 situasjoner støttende, men fremdeles individfokustert og uten nevneverdig medvirkningsmuligheter for barna, mens bare 13 situasjoner bar preg av ekte dialog, fellesskap fokus og subjekt-subjekt relasjoner mellom pedagogen og barna. Samlingsstundene som ble observert inneholdt bare kontrollerende kommunikasjon. Ree og Emilson (2019, s. 7) refererer til Biesta når de sier at det er vanskelig å håndtere mange som subjekter når en (voksen) prøver å styre initiativ og innspill fra andre. Og pedagoger i barnehager med planer og mål opplever at de MÅ styre mot målene. Det som ofte skjer er at barn som kommer med innspill som passer inn i rammene slik at dagens mål blir nådd, opplever anerkjennelse på individnivå, mens andre opplever å bli oversett eller til og med irettesatt for innspill som pedagogen setter negativ verdi på.

Ree og Emilson (2019) sin andre kommunikasjonsform, støttende kommunikasjon, er interessant fordi pedagogen i eksempelet i teksten gir barna støtte og er veldig oppmerksom på deres fysiske behov. Enkelte barn i gruppen opplever medvirkning på et praktisk nivå, men Ree og Emilson (2019, s.8) påpeker at pedagogen er fremdeles målorientert og responderer nesten utelukkende til initiativ fra barna som fremmer oppnåelse av målet. Støtten blir da instrumentell, et poeng som også Åmot (2019) er inne på, og barna som ikke er direkte involvert i målorientert dialog med pedagogen blir passive eller utagerer. Det er viktig å merke seg at oppmerksomheten til pedagogen er også her individorientert. Ree og Emilson skriver om dette, med henvisning til Biesta (2007):

A supportive communication in one-to-one interactions may prevent democracy, understood as possibilities to act and participate in community with other children by being accepted or included as actors who can share their repertoire, engagement, and attention by helping, supporting and guiding each other in the community. The educator's focus on communicating with one child at a time seems to overshadow and prevent participation in the community, since the other children are not invited to share their repertoire (Ree and Emilson 2019, s.8).

Situasjonen som beskrives her er en påkledningssituasjon der en pedagog og 22 femåringer er involvert. Pedagogen har dermed et pålagt mål for samspillet, og en tidsramme. Med barnas forskjellige personligheter, ferdighetsnivå, motivasjonsnivå og praktiske rammer (har alle barna klærne de trenger?), krever det veldig mye av pedagogen her å oppnå en demokratisk dialog der barna opplever å få respons på sine innspill *utenom* de innspillene som fremmer målet. Situasjonen er også krevende for barna, på grunn av gruppestørrelsen. Å doble antall barn i en gruppe mangedobler antall relasjoner etter det matematiske formell: Antall relasjoner (R) blir $[N \times (N-1) / 2]$, der N er antall mennesker i gruppen. I en gruppe på 22 barn og 1 voksen blir $R = [(23 \times 22) / 2] = 253$ mulige kommunikative relasjoner.

Den tredje formen for kommunikasjon (Ree og Emilson, 2019, s. 8) er samarbeidende kommunikasjon, eller felles kommunikasjon. Det karakteriseres av at alle deltakerne er likeverdige subjekter i samspillet, de deler repertoarer, og de har et felles fokus. Den voksne har ikke et overordnet læringsmål som han styrer samtalen og handlingene mot. “Thus, the educator’s goal in this situation seems collectively oriented, comprising values like inclusion and participation in a community, rather than oriented towards individual children’s support or learning of specific content.” (Ree og Emilson 2019, s. 10) Denne formen for kommunikasjon og arbeidsformen som vokser fra det krever et annet menneskesyn, andre verdier og andre ferdigheter fra en ansatte enn de andre kommunikasjonsformene som Ree og Emilson (2019) beskriver. Den ansatte fremstår som genuint nysgjerrig på barnas liv, ideer, innspill og initiativ. Dette er bare mulig når den ansatte har ansvar for en relativ liten gruppe med barn (Ree og Emilson, 2019, s. 10). Barna får tid og rom til å tenke, undre seg og delta i samtalen, og for å tillate dette må den ansatte gi fra seg kontroll og makt. Det er derfor denne kommunikasjonsformen finnes nesten bare under måltid eller frilek i undersøkelsen. Fellesfokuset og det delte repertoaret fører til at skillet mellom barns medvirkning og barns medbestemmelse blir mindre viktig, og demokratiske elementet i medvirkning kommer sterkere frem. Her er det ikke “hvem som bestemmer” men “hva skal vi gjøre nå?”.

Ree og Emilson (2019) handler om hvordan ansatte kommuniserer med barn som objekter eller likeverdige subjekter. For å få til det siste er det nødvendig med et selvrefleksivt kritisk blikk, eller som en av våre informanter sier “*Hvorfor sa du nei nå?*” (Jon). Bae (2004 s. 229) konkluderte med at pedagoger må bli mer bevisste på sine dialogmønstre og på sine rolleoppfatninger. Kan for eksempel “tydelig” grensesetting skape en opplevelse og forståelse av voksenrollen som en styrende og kontrollerende autoritet som bare skal holde ro og orden?

Fjorten år senere viser masteroppgaven til Sigrid Avsnes (2018) at forholdet mellom grensesetting og autoritær kontroll er vanskelig for pedagoger å forholde seg til å kommunisere til arbeidskolleger. Bevisstgjøring rundt motsetninger i relasjonen er også et viktig aspekt i Bae (2004) sine konklusjoner. Pedagogen må tørre å ta hensyn til at det er flere perspektiver og opplevelser i en relasjon. Dette er et element som Johansson et al. (2015, s.124) er inne på. Med henvisning til Løgstrup (1991) og Noddings (2003) skriver de at det er nødvendig å ha fokus både på de voksnes kommunikasjon (av omsorg) og på barnets *svar* på dette. De skriver at omsorg som blir “gitt” av en voksen ikke kan defineres som omsorg med mindre barnet *opplever* handlingen som omsorg og gir svar på det. Vi tolker dette til å bety at barnet må faktisk *medvirke* i samspillet for at en handling eller samspill skal kunne defineres som omsorgsfull. Johansson et al. (2015, s.124) skriver at “... omsorgsgiveren og omsorgs mottakeren står således i et gjensidig forhold til hverandre.” Vi spør; er det mulig for to parter i et samspill å stå i et gjensidig forhold til hverandre, *uten* at begge parter medvirker aktivt i samspillet? Det er mulig å problematisere dette gjennom et konkret eksempel. Hvis en 5 år gammel jente føler seg tvunget til å ha på seg en lue når hun går ut, er det omsorg? Opplever hun seg selv som et likeverdig subjekt med medvirkning i et samspill, eller som et objekt? Det samme barnet *i dialog* med en voksen kan komme fram til at det kan være lurt å ta på seg en lue på grunn av at hun har akkurat blitt frisk etter ørebetennelse. Da får hun en opplevelse av å være et likeverdig subjekt i samspillet, og omsorgen kan defineres ifølge Johansson et al. (2015) som ekte.

2.2.5 Barns trivsel og medvirkning i barnehagen

Bratterud et al, (2012) undersøker hvordan barn og foreldre ser på barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Forfatterne opplevde et behov å fastsette sin definisjon av medvirkning:

Vår tolkning av begrepet medvirkning impliserer at barnet skal få gi uttrykk for sin mening, at det skal bli hørt og sett, at meninger og opplysninger fra barnet blir tatt på alvor, og at de kan få konsekvenser for forhold som er viktige, for dem og andre barn i samme situasjon.

Og videre,

Medvirkning er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for at alle barn opplever å bli sett, at deres stemme blir hørt og deres mening blir vektlagt (Bratterud et al, s. 6-7).

Det er relativt nylig at barn “har fått status som likeverdige medlemmer i samfunnet, (og) er også å betrakte som politiske subjekter” (Brostrøm 2012, i Johansson et.al., 2015, s. 27). Dette kan gi mulighet for barn å oppleve økt innflytelse det daglige livet og i planleggingen i barnehagen (Brostrøm 2012 i Johansson 2015, s.28. Samtidig sier Johansson et.al. (2015, s.28) med henvisning til Emilson (2008) at mange forhold begrenser den graden av deltakelse som barn faktisk opplever. Personalets holdninger, hvilke kommunikasjonsformer som er vanlige mellom barn og voksne, fysiske og kulturelle rammer spiller alle en rolle og virker inn på hvordan barn opplever sin plass i sin egen hverdag. Dette bekreftes også av Bratterud et.al (2012) som så på trivsel i sammenheng med medvirkning. De gjennomførte intervju med 171 fire-, fem- og seksåringer med strukturerte elektroniske spørreskjema og 18 kvalitative intervju. 18 ett- til treåringer ble observert med samme mål; å se hvordan samspill og medvirkning bidrar til trivsel. Forfatterne skriver at et av funnene sine er at foreldre og ansatte vurderer barns trivsel i barnehage som høyere enn barna selv gjør (Bratterud et al s.3). Ifølge undersøkelsen er det en positiv sammenheng mellom muligheter til påvirkning i hverdagsaktiviteter og barns trivsel i barnehagen. Eksempler på dette er mulighet til å ta i bruk rom, møbler og utstyr inne og ute på måter som barna selv vil, og bevegelsesmuligheter innomhus eller ute. Dette er en side ved medvirkning diskursen som får lite oppmerksomhet i forhold til medvirkning som rettighet. Ifølge Bratterud et al. (2012) blir trivsel negativt berørt av ansatte som:

... ikke støtter og videreutvikler samspill mellom barn eller mellom seg selv og barnet, at voksne kjefter, at barn ikke føler seg sett av voksne, at de selv eller andre barn ofte blir plaget eller at de må delta i aktiviteter som de ikke ønsker å delta i (Bratterud et al, 2012. s.4).

I første del av teoridelen har vi fremhevet at innholdet i medvirkningsbegrepet er lite konkretisert i styringsdokumenter fra FNs barnekonvensjon til R06/R17. Da er det kanskje ikke så rart at Bratterud et al. i undersøkelsen sin finner følgende: “Vi ser også at det er stor variasjon i ansattes kompetanse om små barns medvirkning og samspill” (Bratterud et al

2012, s. 4). Vi må ha i tankene at “Medvirkning er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for at alle barn opplever å bli sett, at deres stemme blir hørt og deres mening blir vektlagt” (Bratterud et al, 2012, s. 7). Å se barn som aktive likeverdige subjekter er krevende spesielt for eldre, erfarne ansatte som i utgangspunktet har et syn på barn som sårbare objekter som primært skal beskyttes, gis trygghet og omsorg, men Åmot (2019, s. 77) ser ikke på omsorg som en motsetning til barnas rett til medvirkning; heller det motsatte. Kanskje det er fordi Åmot ikke ser på omsorg bare som beskyttelse? Hvilke holdninger ansatte har til barn, omsorg, likeverd, demokrati, har direkte innvirkning i hvordan voksne ser på barns rett/muligheter/behov for medvirkning uansett hvordan begrepet defineres, og hvilke områder i barnehagehverdagen vi ser på. Johansson et al. (2015, s. 124) skriver at barn må oppleve seg som subjekter om de skal kunne oppleve omsorg. Her er barnas opplevde grad av innvirkning i barnehagens rutiner og rammer et kritisk punkt.

2.2.6 Medvirkning og rammene i hverdagen

Eide & Winger (2018, s. 33) diskuterer barnehagehverdagens rutiner og rammer som en del av barnas siviliseringsprosess. Barna lærer gjennom å slutte seg til rammene som legges for fellesskapet, men det er også gunstig at de får være med å legge føringer for disse rammene. Dette speiler Biesta (2010) sine sosialisering/subjektiveringsprosesser. Eide & Winger (2018, s. 29) legger også til at medvirkning er sammensatt og fordrer tid og ro, kjennskap til hverandre og gjensidige forpliktelser og spør seg i denne sammenhengen om ikke barnehagehverdagen til tider er så hektisk at slike prosesser utfordres.

Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017) utførte et forskningsarbeid i barnehage som de kalte «Små barns hverdagsliv i barnehager - deltakelse, tilhørighet og verdighet». Bakgrunnen for denne studien var at barnehagene har opplevd stor omorganisering i senere år og forskerne ville undersøke hva dette har gjort med de minste barnas mulighet for medvirkning, deres livskvalitet og konsekvensen det har hatt for deres hverdagsliv i barnehagen. Barnehagens artefakter, rom og leker sto sentralt i deres studie, men også mulighetene for å bli inkludert i sosialt samspill, omsorg og individualitet ble lagt vekt på. Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017) erfarte blant annet at det var størst mulighet for barns medvirkning når de var i mindre grupper, siden gruppestørrelsen gjorde det lettere å utvikle fellesskap identitet,

gruppetilhørighet og det å kunne se på seg selv som viktig for en gruppe. Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017) skriver at barn i mindre grupper blir tryggere og utvikler en bedre relasjon med hverandre samtidig som de blir tryggere på sin egen plass i gruppa. I sine observasjoner av større grupper på mer enn 14 barn så de i større grad barn som var i bevegelse mye uten å ha vedvarende kontakt med hverandre. Som vi har vært inne på før; dette er ikke så rart når en tenker på hvor mange mulige relasjoner et barn i en gruppe på 20 har å forholde seg til (190) i forhold til et barn i en gruppe på 14 (91). En pedagog i samspill med en mindre gruppe med barn kan også føre dialog med barna fra et mer likeverdig standpunkt enn en pedagog som må forholde seg til mange barn (Ree og Emilson 2019). Også barnehagens fysiske utførelse så ut til å påvirke i hvilken grad barn fikk medvirke i egen hverdag. Dette mente de var på grunn av at de større barnehagene som hadde spesialrom og fellesareal som mange skulle bruke samtidig, var avhengig av strenge rammer for å fungere. Videre var det en tendens at det i disse barnehagene gikk mye tid til å planlegge og administrere hvem som skulle være hvor, noe som igjen virket negativt på barns mulighet for selv å medvirke. Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017) stiller også spørsmål ved de strukturelle rammene som barnehagelærerne nå har i barnehage, og i hvor stor grad disse rammene hindrer barnehagelæreren sine muligheter til å ha tilstrekkelig samvær med barna. Østrem (2015, s. 271) intervjuet 27 barnehagelærere og kom frem til blant annet: «Informantene viser til for liten tid, knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper, trange vikarbudsjetter, praktiske oppgaver, rutiner og administrativt arbeid som trekker barnehagelærerne bort fra samværet med barna». En annen studie, Berge (2015) fant at pedagogiske ledere i større barnehager oppfattet de administrative oppgavene som noe pålagt som man ikke kunne slippe unna. I studien til Dahle mfl., (2016); Eide mfl., (2017) var det antydninger til at stramme rammer hadde størst innvirkning på barnas mulighet for medvirkning i frilek, siden stram økonomi førte til færre artefakter og leker samt at organisering som førte til flere skifter i gruppesammensetning gav mindre rom for stabile relasjoner, både barn-barn og barn-voksne. Lange åpningstider fører også til skift i gruppesammensetninger og personaldekning.

Også barnehagens innredning og utforming har innvirkning på barns mulighet for medvirkning i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet 2006c, s.70). Evenstad & Dahl (2018, s.50) referer til Reggio Emilias filosofiske tenkning om rommet som den tredje pedagogen. I barnehage studier er ulike organiseringsformer forsket en del på, men barnehagens fysiske utforming får relativt lite oppmerksomhet (Seland 2009; Vassenden mfl.

2011). Formålet til et pedagogisk bygg er å bidra til at det pedagogiske innholdet som lover, formålsparagrafer og forskrifter kan realiseres. Det er barnehageeier som står for utformingen av barnehagen, og det er et stort rom for tolkning og ulik prioritering i dette arbeidet. Det er ikke bare barnehagens utforming som avgjør hva som er handlingsrommet, men også aktørene som tar bygget i bruk. *Affordances* er en teori av Gibson (1979) som omhandler relasjonen mellom mennesker og fysiske omgivelser. *Affordances* handler om materialiteter og om form, men også om brukerens erfaring, motoriske utvikling, og om brukerens persepsjon av det han har foran seg. Det er derfor av betydning at planleggingen av et pedagogisk bygg er i samsvar med bruken som er tiltenkt bygget. Hvilken form for tilstedeværelse/aktivitet inviterer bygget til?

Friedrich Frøbel og Maria Montessori mente begge at fysiske miljø var en viktig faktor i arbeidet med barn. De var opptatt av at møbler og innredning skulle tilpasses barna. I temaheftet om barns medvirkning i barnehagen (Bae, 2006) vektlegges barnehagens rom, møblering, innredning og materiell som betydningsfulle for å skape muligheter for barns medvirkning i barnehagen. Også den nye rammeplanen (R17) sier at personalet skal tilrettelegge det fysiske miljøet slik at barn kan delta aktivt og ha tilgang til materiell og leker. Men bygningen og den arkitektonisk utforming knapt er nevnt (Evenstad & Dahl, 2018 s. 49).

Evenstad & Dahl (2018) har som formål å løfte frem betydningen av barnehagens arkitektoniske utforming i arbeidet med barns medvirkning. De poengterer at den faglige samtalen rundt medvirkning har vært fokusert på personalets holdninger, relasjoner, samspill med barna og tilrettelegging i barnehagen. Denne oppfatningen opplever vi som korrekt og vi er enige i det at barnehagens utforming burde få mer oppmerksomhet, men vi føler ikke at samtalen rundt verdier, holdninger og samspill er fullført ennå.

2.2.7. Medvirkning i et større perspektiv. Utdanningsfilosofi, motivasjonsteorier og selvforståelse.

Biesta er for oss en viktig bidragsyter i den faglige samtalen rundt medvirkning, til tross for at medvirkning ikke er et sentralt begrep hos han. Biesta analyserer i sine bøker utviklingen i utdanningspolitikk i globaliseringens alder, og som sådan er han en kritisk utdanningsforsker.

Men han forsøker også å skape en ny visjon og et nytt språk for utdanning for en menneskelig fremtid. Han utvikler både filosofiske og profesjonelle konsepter i sin skriving for å forklare hva god utdanning er i eksistensiell, politisk og pedagogisk forstand. Han er opptatt av helheten i utdanning, eller behovet for å utdanne hele mennesket og ikke bare menneskets evne til å telle, lese og skrive. Han har et filosofisk utgangspunkt, men skriver om utfordringene lærerprofesjonen står ovenfor under det nåværende instrumentalistiske læringsparadigmet. For å få til en helhetlig utdanning der barn får muligheter til å utvikle seg ikke bare intellektuelt, men også emosjonelt og sosialt, skriver Biesta at det er nødvendig å ta hensyn til barnas ferdighetslæring, deres sosialisering inn i samfunnet, og hvordan de kan bli autonome initiativrike og aktive medlemmer av samfunnet. For å beskrive og forklare dette har Biesta (2010, Kap.1) tre overlappende dimensjoner, alle like nødvendig for en helhetlig danning/utdanning:

Kvalifisering: Å bli kvalifisert for noe, et yrke, et fag eller for andre oppgaver. Biesta sier at man i dag har blitt for opptatt av denne dimensjonen, av å lære bort informasjon og ferdigheter uten å se disse i sammenheng med de to andre dimensjonene som han presenterer.

Sosialisering: Grunnlaget for at individer blir integrerte deltakere i samfunnet sosialt, politisk og kulturelt “Through its socializing function education inserts individuals into existing ways of doing and being” (Biesta 2010, s.20). Gjennom sosialisering blir individer integrert i eksisterende tradisjoner og måter å tenke på. Utdanning med sterkt fokus på kvalifisering har fremdeles en sosialiserende virkning på barn og ungdom, siden de gjennom utdanningen blir indoktrinert i samfunnets utdanningskultur og menneskesyn/filosofi.

Subjektivisering: Subjektivisering handler om å utvikle; “... ways of being that hint of independence from such orders.” (Biesta 2010, s.21). Subjektivisering er individualisering, en frigjøring fra felles kultur, tenkemåter og tradisjoner, som gjør nytenkning og kreativitet mulig. Biesta er klar over at all utdanning kan sies å ha en subjektiverende effekt; men han er opptatt av spørsmålene om hvor bevisst utdanningsystemer er om hvor mye subjektivisering forskjellige former for utdanning gjør mulig (eller umulig).

Alle disse tre dimensjonene bør ifølge Biesta (2010, s. 22) være i lærerens tanker når hun har med elever/studenten å gjøre. Biesta bruker metaforen tredimensjonal sjakk; man har tre sjakkbrett over hverandre som representerer hver av de tre dimensjonene. Trekk på ett av brettene får betydning for stillingen på de andre brettene. Når en lærer jobber med sosialisering må hun også tenke på hvordan de prosessene hun setter i gang kommer til å

berøre elevenes læring på fagnivå og deres forståelse av seg selv som aktive individer i samfunnet. I barnehagen vil arbeid med å integrere barn i barnehagekulturen gjennom tilvenning, innlæring av regler og rutiner, og rollemodelleffekten, ha konsekvenser for hvordan pedagogiske opplegg for læring innenfor R17 fagområder legges opp, og for hvordan personalet og barna forholde seg til hverandre i samfunnet i barnehagen. Her er kaos og kontroll to sentrale begreper. Voksne føler seg ofte avhengige av å oppleve kontroll over barnegruppen, og likhetsprinsippet (alle er like, alle gjør de samme tingene) er en måte å oppnå denne kontrollen. Å åpne for og oppmuntre til subjektivering prosesser gjennom å jobbe med barns medvirkning kan oppleves som farlig fordi det truer denne sterke ordens kulturen.

Biesta (2013, kap. 1) tar seg av orden og brudd i ordenen som pedagogiske og demokratiske fenomener. Han beskriver hvordan utdanningsmyndigheter forsøker å ta risikoen ut av utdanning gjennom å gjøre systemene forutsigbare, trygge, effektive og robuste. En måte å gjøre dette på er å formalisere læringsprosesser og redusere forstyrrende elementer, som for eksempel barnas rom for innvirkning og innspill. Denne formaliseringen har en tendens til å redusere elevenes muligheter til medvirkning. Biesta derimot fremhever den nødvendige sårbarheten, eller risikoen, i utdanning/danning. Når utdanning er en form for tredimensjonal sjakk, er tilstedeværelse av usikkerhet i trekkene et åpenbart element. I utdanning som i livet ellers må vi ta risiko hvis vi vil åpne for kreativitet, ny kunnskap, ideer, nye ferdigheter og nye samfunnsformer. Holder vi oss til det trygge, vitenskapelige beviselige, effektive, fjerner vi ifølge Biesta kreativiteten som ligger i bunn for læring.

Biesta (2013, s. 19) forankrer hans arbeid med subjektivering i teoriene til Levinas. For Levinas er ansvar/ansvarliggjøring den elementære, fundamentale og grunnleggende strukturen i subjektivering. (Levinas 1985, s. 95, i Biesta, 2019 s. 19). Dette ansvaret i relasjonen mellom mennesker ligger hos den enkelte. Det beskrives som individets ulikhet fra alle andre, unikhhet, som om noe kaller på akkurat deg, da er det kun deg som kan oppfylle dette "ansvaret". I slike situasjoner, der ingen kan erstatte deg, oppstår subjektiviteten. Ansvaret er der, subjektivering på den annen side oppstår basert på hva vi gjør med vårt ansvar. Derfor må pedagoger være sitt ansvar bevisst og skape gode relasjoner og læringssituasjoner der elever/barnehagebarn får muligheten til selv å ta ansvaret for egen subjektivitet. Dette betyr at ansvaret i en relasjon ikke kan påtvinges noen da forsøket vil motarbeide den enkeltes medvirkning som individ og dermed subjektiviteten. Pedagoger må

tørre å åpne for mulighetene slik at elevene selv kan velge å ta ansvar i relasjonene. I dette ligger en risiko for begge partene i relasjonen. Sævi (2015) sier at denne risikoen er det pedagogens som må ta ansvaret for. Om vi ikke er villige til å ta denne risikoen hindrer vi individet fra å bli en skapende del av samfunnet, vi tar fra dem deres frihet, deres rettigheter og deres mulighet til å bli et subjekt.

Trude Kristiansen (2011) er på lik linje med Bae (2012) inne på hvor enkelt og samtidig vanskelig medvirkning oppleves i arbeid med barn. Hun spør også "Hvorfor medvirkning?" (Kristiansen 2011, s.192). Dette er et uvanlig og kontroversielt spørsmål, siden barns medvirkning er en rettighet med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, og en kan spørre om det er nødvendig med begrunnelser utenom dette. Men som flere fra Bae (2006) til Eide & Winger (2018) påpeker; medvirkningsbegrepet er mangfoldig, kan forstås på forskjellige måter, og kan oppleves som diffus av barnehageansatte. Da er det opplysende å se på begrepet og fenomenet fra forskjellige synspunkter. I likhet med Bratterud (2009) påpeker Lillemyr (2007) sammenhengen mellom trivsel, utvikling av gode sosiale relasjoner og en sunn personlighetsutvikling, men han satt oss også på sporet av motivasjon som et beslektet fenomen til medvirkning. Han skriver om motivasjonsforskning at når et fenomen ikke er mulig å forske på direkte blir det nødvendig å forske på hvordan fenomenet påvirker mennesker og sosiale sammenheng. Dette er også sant om medvirkning. Kristiansen (2011) presenterer tre måter medvirkning påvirker barn og barnehage samfunn. Hun refererer til Winsfold og Solberg (2009) sine områder for medvirkningsbegrunnelser i arbeid med ungdom, og tilpasser disse barnehagemiljøet. Områdene Kristiansen skisserer for arbeid med medvirkning er tredelt, og kan drøftes i lys av Biesta sine tanker om de tre dimensjonene i en holistisk læringsmodell for barn og ungdom. .

Først kommer demokratibegrunnelsen: Gjennom medvirkning i barnehagen kan barn få erfaring med demokratiske prosesser, som igjen kan føre til at barna opplever sosialisering inn i prosessene som driver demokratiet i samfunnet. Et smalt medvirkningsbegrep vil føre til at barnas utvikling i forståelse av demokratiske ideer stopper her, mens en barnehage som arbeider ut ifra et videre medvirkningsbegrep kan støtte barna i det som Biesta benevner som subjektivering (Biesta 2010, s.21) Dette er prosessen som fører til en aktiv kreativ deltakelse som individ i demokratiet, og en forståelse for balansen mellom egne behov og innspill og andre sine. For å legge til rette for dette er det helt nødvendig at barna opplever at personalet i barnehagen er åpne for barnas initiativ og innspill, og forstår demokrati på den måten Biesta

(2013) forstår det, som en serie med brudd i den rådende politiske ordenen. Kristiansen (2011, s.193) skriver: “De voksne i barnehagen må eie en oppriktig interesse for barn, og evne til å være til stede i deres liv”. Ree og Emilson (2019) viser at denne evnen ikke alltid er tilstede i tilstrekkelig grad. Kommunikasjonen mellom pedagoger og barn i deres forskning er ofte preget av monolog, og barna som ikke “passer inn” i pedagogen sine planer blir satt til side.

Kristiansen presenterer så den neste begrunnelsen for at barnehager skal arbeide med medvirkning, som er utviklingen av barnehagens kultur og organisasjon. Her er tanken at medvirkning kan gi barn en opplevelse av å kunne påvirke miljøet og barnehagekulturen de er en del av, *hvis* de opplever at deres innspill og påvirkningsforsøk blir tatt imot av personalet på en åpen og nysgjerrig måte. Dette fører til at barna føler seg som en viktig del av miljøet, og miljøet i barnehagen får et større mangfold som kommer barna, voksne og organisasjonen til gode (Kristiansen 2011, s.194).

En opplevelse av medvirkning i sitt eget liv er av stor betydning for individets følelse av sosial tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci og Ryan, 2002, i Kristiansen, 2011, s.194). Denne sammenhengen mellom medvirkning og opplevelse av sosial tilhørighet er for Kristiansen sosialpolitiske begrunnelser for arbeid med medvirkning. Dette arbeidet skal styrke indre motivasjon og initiativ, som er viktig for læring i alle utviklings- og læringsområder som omtales i Rammepplanen (Kunnskapsdepartementet 2017). Både Kristiansen sin påstand om at medvirkning fører til (positiv) utvikling av barnehagen, og hennes sosialpolitiske begrunnelser for medvirkning, impliserer en vid forståelse av medvirkning samt en vid forståelse av barn som mennesker. Det at *barn* har noe å tilføre *barnehagen* om de får anledning til det er noe å reflektere over; hvor ofte evaluerer vi dette? Mens ideen at medvirkning ikke står i motsetning til læring, men faktisk kan styrke det blir tydelig når en ser på medvirkning i lys av motivasjonsteorier. Disse teoriene er lite synlig i faglitteratur for barnehagen. Lillemyr (2007) er et hederlig unntak her med sine betraktninger om barns motivasjon og selvforståelse, som han i stor grad forankrer i teoriene til Deci og Ryan (1985, 2002). Sentralt i motivasjonsteorier i dag er en helhetstanke hvor menneskers sosiale trivsel, motivasjon og selvforståelse henger tett sammen, samt teorien at indre motivasjon er en mye sterkere drivkraft enn ytre motivasjon. Med andre ord; gir vi barn mulighet til å motivere seg selv, så lærer de mer ikke bare om fag, men om seg selv. Lillemyr skriver: “Det sier seg selv at det som det her er snakk om, er sosial motivasjon, motivasjon til

aktivt engasjert, det vil si indre motivert, deltakelse i en sosial sammenheng som gir mening, anerkjennelse og trygghet” (Lillemyr 2007, s.164).

Kristiansen (2011) med sin demokratibegrunnelse for å jobbe med medvirkning er inne på hvordan pedagogers menneskesyn og pedagogisk grunnsyn spiller inn på hvordan de ser på barns medvirkning. Lillemyr (2004, s. 78) sier at bak alle teoriene i profesjonen ligger det alltid et grunnleggende syn på mennesket, læring og hva et barn er. Vi tror at denne tanken har betydning for hvordan hver enkel pedagog ser på og jobber med medvirkning. Alle som arbeider med barn har et pedagogisk grunnsyn, som forandrer seg over tid bare om personen er bevisst på og kritisk til sine egne verdier. En pedagog som bare ser på barn som sårbare og beskyttelsestrengende vil ha store problemer med å se verdien av medvirkningsarbeid i barnehagen. Det er grunnsynet som “styrer” det man tenker og mener er viktig i pedagogisk arbeid med barn. Det er et spørsmål hvor mye individer klarer å utvikle sitt pedagogisk grunnsyn i løpet av et langt arbeidsliv i en barnehagesektor i stadig forandring, og det krever arbeid med personens filosofiske grunnsyn, sosiologisk grunnsyn og psykologisk grunnsyn. (Lillemyr 2004).

Filosofisk grunnsyn vil være resultatet av svaret på ulike filosofiske spørsmål om pedagogens menneskesyn, livssyn og samfunnssyn. Et menneskesyn handler om hva pedagogen tenker kjennetegner det å være et menneske. Noen ser for eksempel mennesker som individer som utvikles gjennom direkte påvirkning, mens andre ser mennesker som individer som realiserer seg selv og sine muligheter. Noen mener derfor at mennesker er foranderlig og kan påvirkes utenfra, mens andre tenker at mennesket er i stadig utvikling og vekst på egenhånd. Holdningene og menneskesynet vi har vil påvirke hvordan vi planlegger, gjennomfører og vurderer pedagogisk virksomhet.

Livssyn handler om det som er viktige verdier i livet. Det kan handle om hvor mye plass pedagogen gir religiøse spørsmål eller verdier som en viktig del av menneskets liv. Det kan handle om hvordan pedagogen verdsetter erfaringer fra lek eller estetiske aktiviteter og lignende. Pedagogens samfunnssyn påvirkes av menneskesynet og livssynet. Sentralt i pedagogens samfunnssyn er om samfunnet skal påvirke dannelsen eller om dannelsen skal bidra til å påvirke samfunnet. Lillemyr (2004, s. 80) nevner også at noen ser en tredje mulighet for forholdet mellom samfunnet og danning, hvor man vektlegger verdien av en interaksjon mellom dannelse og samfunnsutvikling. Vi tenker at denne tredje muligheten

åpner for Biesta (2010) sin “svak” eller sårbar utdanning, med demokrati som brudd i den gjeldende ordenen og rom for barna til å komme med sine innspill. Innspillene kan, som Kristiansen (2011) er inne på, påvirke skolen og samfunnet.

Det *sosiologiske grunnsynet* mener Lillemyr (2004, s. 81) bygger på det *filosofiske grunnsynet*. Det handler om hvordan pedagogen ser på samfunnet og samfunnsutviklingen. Hvordan ser pedagogen på konflikt i et miljø, eller andre former for samspill. *Sosialisering* er et viktig begrep her. Gjennom sosialiseringsprosesser i samspill med andre tar barnet til seg miljøets normer, verdier og tradisjoner; barnet blir sosialt tilpasset det miljøet det befinner seg i. Lillemyr (2004, s. 8) poengterer at sosialisering kan bli sett på som en passiv prosess som vi så langt har beskrevet, som har en konserverende innvirkning på kulturen og samfunnet, eller som en aktiv dialog mellom person og samfunn som gir muligheter for utvikling for både person og samfunn. Her refererer han til Lillemyr og Søbstad (1993) og Frønes (1997). For oss ligner dette igjen på Biesta (2010) som presenterer passive og aktive sosialiseringsprosesser som to separate begreper, nemlig *sosialisering* (individet tar til seg samfunnets normer og verdier og “følger reglene”) og *subjektivering* (individet er integrert i samfunnets normer og regler, og medvirker aktivt i samfunnet med egne ideer og innspill. Subjektivering kan føre til brudd, utfordring, konflikt og utvikling for begge parter). Både det *filosofiske grunnsyn* og *sosiologiske grunnsynet* vil få avgjørende betydning for hvordan en pedagog mener det er riktig å arbeide med barn, og dermed i hvilken grad barna blir likeverdige aktører i relasjonen med pedagogen eller mer eller mindre passive mottakere for pedagogens overføring av verdier og kunnskap. En likeverdig aktør vil oppleve mer medvirkning i det som skjer i sitt miljø enn et barn som opplever seg selv som en passiv mottaker.

Psykologisk grunnsyn handler om hvordan man forklarer psykologiske prosesser. Dette gjelder prosesser som bidrar til læring, utvikling og motivasjon hos barn, og hvordan pedagogen ser betydningen av de ulike prosessers påvirkning på utviklingen hos barn. Et eksempel er følelsen av selvet som kilde til motivasjon: “Et område der barnet har en rimelig god oppfatning av seg selv og sin egen dyktighet, vil være et område det er engasjert og interessert i” (Lillemyr 2004, s. 82).

Kristiansen (2011) sin sosialpolitiske begrunnelse for arbeid med medvirkning trekker linjer mellom medvirkning og motivasjonsteori. I boken *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger*

bak det vi gjør? (2007) leverer Lillemyr en oversikt over psykologisk motivasjonsteorier fra tidlig 1900-tallet og fram til nå. Medvirkningsbegrepet brukes ikke av Lillemyr, kanskje på grunn av at boken kom omtrent samtidig med R06, men vi ser at teoriene han omtaler og diskuterer har verdi for vår oppgave. Begrepene Lillemyr bruker for å beskrive fenomener som forsterker motivasjon, for eksempel *innvirkning*, er nær i betydning til synonymer for *medvirkning*. Som Bae (2006) sine synonymer fra Norske Synonymer blå ordbok (2002): *bidrag, influere, spille inn*. Her må vi tilbake til Quennerstedt; hun skriver at barnekonvensjonen har ført til at resultater fra forskning om barns rettigheter blir vanskelig å sammenligne med tilsvarende forskning om menneskerettigheter ellers på grunn av at språket er annerledes og mindre presis. Quennerstedt spør hva innhold begrepet *participation* egentlig har? Forfatterne av denne oppgaven lurer på om vi har funnet et lignende fenomen; nemlig hvorfor motivasjonsteori anvendes i liten grad i forskning om barns medvirkning? I motivasjonsteoriene mener vi nemlig at vi ser enkelte fellestrekk med Biesta sine filosofiske teorier, eller for eksempel Bratterud et al., (2012) sine funn om sammenhengen mellom medvirkning, trivsel, sosial tilhørighet og personutvikling. Deci og Ryan (1985, s.vii) skriver at forskjellige motivasjonsteorier har kommet fram til tre grupper med psykologiske behov som motivasjon baserer seg på. Disse er opplevelse av valg, kompetanse og interpersonlig relasjoner. Senere skriver de at barn er iboende motivert til å lære, til å ta utfordringer, og til å løse problemstillinger (Deci og Ryan, 1985, s. 11). Men, dette gjelder fullt ut bare når mennesket er fri for press utenfra, både når det er snakk om belønning eller mulige konsekvenser for å mislykkes. For Deci og Ryan (1985, s.29) er opplevd autonomi nødvendig for at indre motivasjon skal kunne styrkes, mens kontroller og sterke føringer svekker indre motivasjon. De henviser også til Csikszentmihalyi (1975) sin forskning om "flow" for å belyse viktigheten av tilpassede oppgaver (ikke for vanskelig, ikke for lett) for at indre motivasjon kan slå inn. Også interessant i en oppgave om medvirkning er teorier om hvordan mennesker som ser sin frihet truet, vil oppleve en indre motivasjon til å motstå trusselen (Brehm 1966, i Deci og Ryan 1985, s. 31), mens mennesker som opplever langvarig avmakt blir passivisert/amotivert (Wortman og Brehm, 1975, i Deci og Ryan 1985, s. 31). Kan disse ideene forklare hvorfor noen barn i barnehagen oppleves som opprørsk og "vanskelig"? Eller hvorfor en femåring ikke er i stand til å ta på seg en sko? Andre studier omtalt av Deci og Ryan fant at manglende innvirkning og kontroll over konsekvenser førte til hjelpeløshet, som igjen førte til mindre effektiv læring og dårligere emosjonell regulering. (Hiroto, 1974, Hiroto & Seligman, 1975, i Deci og Ryan, 1985, s. 37). Eldre mennesker som fikk større innvirkning

i livene sine over tid derimot, fikk bedre fysisk og psykisk helse (Schulz, 1976, i Deci og Ryan, 1985, s. 37).

Motivasjonsteori ser også på hvordan valgmuligheter og forskjellige kategorier med tilbakemelding påvirker indre motivasjon. Opplevelse av valgmuligheter, og positiv tilbakemelding *rettet mot å øke personen sin opplevelse av kompetanse i utførelse av oppgaven*, forsterker indre motivasjon. Når det er sagt, positiv tilbakemelding kan oppleves som kontrollerende under bestemte omstendigheter. Premiering, frister, og overvåking, som barn i barnehagealder opplever mye, undergraver indre motivasjon. Mistro fører til amotivasjon (Deci og Ryan, 1985, s. 85). Hvordan individer tolker hendelser er avhengig av om de er orientert mot å se på hendelsene som informativ, kontrollerende eller amotiverende (Deci og Ryan 1985, s. 153). Det vil si at forskjellige barn kan oppleve den samme informasjon fra en barnehagelærer som et forslag, som kontrollerende, eller som amotiverende. Det er mottakeren sin *opplevelse* av samspillet som bestemmer i hvilken grad den kan beskrives som motiverende. Noddings (1991) sier det samme om omsorg, og vi påstår at det samme kan sies for medvirkning.

Deci og Ryan aksepterer at ikke alle handlinger er eller kan bli indre motiverte. De beskriver en "... akseptbar men kritisk opposisjon mellom barns aktive væremåte og samfunnets verdier og forventninger, en serie med utviklings konflikter som ofte blir beskrevet som *sosialisering*" (Deci og Ryan, 1985, s. 128). En prosess som er i sin natur tett opp til Biesta (2010) sitt subjektivering begrep. Ekstern påvirkning og motivasjon er nødvendig i sosialiseringprosessen, som fullføres ved at de voksne flytter ansvaret for sosial oppførsel til barna. Utfordringen, sier Deci og Ryan, er "å regulere barnets oppførsel med utenforliggende påvirkninger på en slik måte at barnet gradvis aksepterer reguleringen som sitt eget, og slik at bruken av kontroll ikke får skadelig innvirkning på relaterte indre motiverte atferdsmønstre. (Deci og Ryan 1985, s. 129). Kontroll og press holdes til et minimum (Deci og Ryan, 1985, s. 148). Men dette betyr ikke at barn kan bestemme fritt:

Allowing self-determination does not mean being permissive (...). Self-determination involves initiating and being active, but it also involves accomodating to unyielding elements of the environment and functioning harmoniously within certain structures (Deci og Ryan, 1985, s. 251)

Sett i lys av motivasjonsteori er medvirkningsproblematikk kanskje barnehagepedagogikkens største utfordring. Hvorfor er motivasjonsbegrepet lite synlig i litteraturen om barns medvirkning? Er det fordi motivasjon har med læring å gjøre, og læring og medvirkning ses på som konkurrerende fenomener?

Til tross for at selv begrepet *medvirkning* er nesten fraværende i boken, opplever vi at Lillemyr (2007) bygger bro mellom motivasjonsteoriene og medvirkningsteori. Med utgangspunkt i Deci og Ryan skriver Lillemyr at det er viktig for et menneske sin lyst/motivasjon til å utføre en oppgave at de opplever sin innvirkning i prosessen som unikt og betydningsfullt. Når mennesker opplever derimot at deres muligheter til påvirkning eller innspill er små på grunn av at andre bestemmer veldig mye, lærer de hjelpeløshet og blir amotiverte. De lærer at det de gjør vil uansett bli kontrollert og overprøvd av andre og de blir enten passiviserte eller opprørske (Deci og Ryan 2000, i Lillemyr 2007, s. 24). En annen måte å se på den samme problemstillingen er ifølge Nygård (1993) i Lillemyr (2007, s. 52) at mennesker som føler seg som en ubetydelig brikke i et instrumentelt system er mindre motivert enn de som føler seg som viktige, aktive og verdifulle i systemet de er en del av. For oss vil dette si at barnehagebarn som opplever at de blir sett, hørt og respektert som likeverdige mennesker, vil bli mer motivert til å delta med hele seg i de sosiale læringsprosessene som de er eksponert for. Og motsatt: barn som blir flyttet fra planlagt opplegg til planlagt opplegg, uten at deres ønsker eller behov blir sett eller tatt hensyn til, og uten at deres innspill blir tatt på alvor med mindre de “passer inn”, vil bli passivisert eller gjøre motstand.

Tittelen for Lillemyr sin bok *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* henviser til Lillemyr sin grunntanke at motivasjon ikke bare er kraften og energien bak handlingene våre, men også har en sterk innvirkning i selvforståelse og selvbildet. Han skriver “... hvordan personligheten utvikler seg forteller mye om hva mennesket er opptatt av, motivert for og utvikler sterk interesse for ... Omvendt vil det som mennesket er opptatt av bidra til å utvikle personligheten” (Lillemyr, 2007, s. 17). Når mennesker opplever at de er aktive pådrivere i sitt eget liv, forsterkes deres selvoppfatning og motivasjonen til videre aktivitet. Dette i sin tur har positive ringvirkninger for personlighetsutviklingen:

Når barnets selvoppfatning styrkes, virker dette positivt på personlighetens utvikling. Barnet vil være aktivt meningssøkende og får en opplevelse av seg selv i aktiviteten

som innvirker på styrken i aktiviteten. Dette er et godt eksempel på hvor vanskelig det er å skille motivasjonen fra mange andre sider ved menneskets liv og utvikling, slik som sammenhengen mellom motivasjon og personlighet (Lillemyr, 2007, s. 22).

Spennvidden av ideene bak motivasjonsteoriene viser klart at motivasjon er et abstrakt konsept/begrep som ikke er direkte målbart. Forskning må derfor fokusere på utslagene av motivasjon; atferd og handlinger. Medvirkning, som er begrepet som ligger i bunn for denne oppgaven, er i nær slekt med motivasjon og er like vanskelig eller til og med mer vanskelig, å “fange”.

Lillemyr (2007, s. 32) skriver om motivasjon, følelser og tenkning:

Hvis det skapes et sterkt personlig engasjement og en stor begeistring for en type virksomhet, har det vist seg at en kan lære enda bedre, nå lengre, hoppe høyere, springe raskere, og utvikle arbeidsfellesskapet til større effektivitet og økt produksjon. Men i uttrykk som entusiasme, begeistring og personlig engasjement ligger det også at trivsel og velvære er typiske trekk. Det er derfor ikke overraskende at mange av de nyere tilnærmingene til motivasjon er opptatt av hvordan følelser og tenkning (affekt og kognisjon) kombineres, når sterk motivasjon gjør seg gjeldende.

I dette sitatet finner Lillemyr en sammenheng mellom individets følelse av engasjement i et fellesskap med både individets lyst/evne til å yte mer og arbeidsfellesskapets effektivitet. I barnehagesammenheng vil det si at om barna føler seg engasjert vil de utvikle seg på en positiv måte samtidig som fellesskapet i barnehagen vil oppleve et større “driv” og entusiasme. Barnets opplevelse av medvirkning er positiv ikke bare for barnet men også for fellesskapet, som også Kristiansen er inne på med hennes andre og tredje begrunnelser for arbeid med medvirkning (Kristiansen 2011).

Et barn som opplever seg selv som et medvirkende subjekt vil oppleve seg selv som betydningsfull. Barnet kan derfor utvikle et sterkere personlig engasjement, noe som er klart mindre sannsynlig når vedkommende opplever seg selv som en ubetydelige “brikke i et system”. Lillemyr poengterer at kunnskap om motivasjon er derfor viktig i en pedagogisk institusjon (Lillemyr 2007, s. 34). Mens selve medvirkningsbegrepet er knapt nok nevnt av

Lillemyr, handler motivasjonsteorier om fenomener som enten er et element av medvirkning eller har et element av medvirkning i seg. For eksempel skriver Lillemyr at:

Teorien om personlig investering (Maehr og Braskamp, 1986) handler om hvordan det oppstår et sterkt ønske om å involvere seg i en aktivitet, en arbeidsoppgave eller en bestemt handling. Ifølge denne teorien er det grunnleggende at det kan skapes *mening* i situasjonen for den enkelte (Lillemyr, 2007, s. 190).

En opplevelse av mening, ifølge teorien, er avhengig av individets selvoppfatning og selvforståelse, hvordan individet opplever oppgaven i relasjon til seg selv og gjeldende ytre forhold, og individets opplevelse av handlingsmuligheter (Lillemyr, 2007, s. 190).

Handlingsmuligheter og selvbestemmelse eller egne valg er i nær slekt. Når barn får egne valg i barnehagen viser forskning at dette styrker motivasjonen til å delta i aktiviteten samtidig som barnas selvoppfatning ble styrket. En bivirkning var at også pedagogene som hadde ansvar for barna opplevd sterkere motivasjon (Lillemyr mfl. 1998, i Lillemyr, 2007, s. 197), noe som taler for at barns vilkår for motivasjon og medvirkning ikke burde sees i isolasjon fra personalets vilkår for motivasjon og medvirkning, men som integrerte fenomener med gjensidige innvirkning på hverandre.

Noe som ligner medvirkning opptar også Deci og Ryan, 2002 i Lillemyr, 2007, s. 47). De sier at en handling kan oppleves som *autonom* eller *kontrollert*, noe som vi tolker som handlinger med mye eller lite medvirkning eller i det minste medbestemmelse. Om en aktivitet er styrt helt av andre eller med forskjellig grad av innflytelse for deltakerne, har stor betydning for ønsket om å fullføre handlingen og følelsen av ansvar for resultatet (Deci og Ryan, 2002, i Lillemyr, 2007, s. 47). Dette er klart relatert til medvirkning. Maehr (1984, i Lillemyr, 2007, s. 49), sier “Indre motivasjon oppstår særlig når noe er meningsfylt for den personen det gjelder”. For at noe skal oppleves som meningsfylt må det være flere valgmuligheter og individet må oppleve en mestringsfølelse i aktiviteten. Indre motivasjon fører til en personlig investering i oppgaven, siden personen ser muligheten til å bruke sine evner og tid på oppgaven som en investering i seg selv.

Nyere teorier om motivasjon har forskjellige utgangspunkt og metoder, men er alle fokusert på indre motivasjon som særlig virkningsfullt i forhold til ytre motivasjon. Ifølge Lillemyr (2007, s. 87) henger indre motivasjon sammen med oppfatning av egen kompetanse og

dermed selvoppfatning. Han forstår selvoppfatning som det barnet har av holdninger, viten og følelser når det erfarer, vurderer og opplever seg selv. (Se også Lillemyr 2004, s. 157). Hvordan barn opplever seg selv er avhengig av mange faktorer; for eksempel hvordan andre opplever barnet, hvilke oppgaver og aktiviteter barnet blir eksponert for, og hvor godt sosialt tilpasset barnet er (Harter 1979, 1982, referert i Lillemyr, 2007, s. 91). Hvordan barnet attribuerer suksess og nederlag i aktiviteter er både avhengig av selvoppfatningen og med på å farge selvoppfatningen. Pedagoger kan påvirke hvordan barna attribuerer hendelser og handlinger, "... i retning av faktorer det er mulig å gjøre noe med, slik som innsats, råd og hjelp fra andre" (Lillemyr, 2007, s. 116). Å gjøre barn oppmerksomme på deres medvirkningsmuligheter er en måte å oppnå dette, og følelsen av å bestemme selv (når ekte valgmuligheter faktisk finnes) har stor innvirkning på indre motivasjon (Deci og Ryan 1985, i Lillemyr, 2007, s. 138)

Deci og Ryan (1985, 1991, i Lillemyr, 2007, s. 139) har i sine videreutviklinger av teorier om indre motivasjon brukt en vid definisjon av læring som begrep, med både kognitiv, følelsesmessige og samspillselementer i læringsbegrepet. Optimale læringsmiljø krever rom for barnets egne valg, eller selvbestemmelse, følelse av kompetanse og tilhørighet. Da nærmer vi oss en innstilling til læring som ikke er så veldig langt fra Biesta (2010, Kap.1) sin innstilling til læring; dvs behovet for et helhetlig syn på læring som noe som involverer hele mennesket med følelser og behov for samspill, ikke bare de kognitive ferdighetene som kreves for å bestå bestemte skolefag.

Denne parallellen ser vi også i Reeve, Deci og Ryan (2004, i Lillemyr, 2007, s. 150) sin liste over kriterier for de psykologiske behovene som ligger til grunn for indre motivasjon, som er som følge:

- behovet for å være kompetent (behovet for å føle at en er kompetent for oppgaven).
- behovet for tilhørighet (behovet for å etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre, oppleve at en hører til sosialt og kulturelt).
- behovet for selvbestemmelse (behovet for selv å bestemme, oppleve å ha valgmuligheter).

Når vi leste om disse tre behovsgrupper tenkte vi på Biesta (2010, s. 19-22.) sine kategorier; *kvalifisering* (tilegnelse av ferdigheter) *sosialisering* (integrering i et sosialt miljø) og

subjektivering (prosessen med å bli et proaktivt medlem av samfunnet med egne meninger og innflytelse). For Biesta er en helhetlig utdanning avhengig av at elever opplever alle disse tre kategoriene; med andre ord de trenger å tilegne seg kompetanse, tilhørighet og mulighet til selvbestemmelse/valgmuligheter.

2.3 Barns medvirkning i førskolelærer/barnehagelærerutdanningen

Hvor mye teori og refleksjon rundt medvirkning pedagoger får adgang til i utdanningen, og hvor mye av dette de tar med seg videre i arbeidet sitt, er et interessant spørsmål. Selve medvirkningsbegrepet ble introdusert så sent som i R06, men også før den tiden var verdiene og ideene som begrepet rommer, tilstede i for eksempel R96. Utdanningen for førskolelærere og senere barnehagelærere, styrt gjennom rammeplanene for førskolelærerutdanningen, har reflektert dette. Rammeplanen for Førskolelærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet hadde følgende relevante formuleringer (vår kursiv):

§2.1 Formål og egenart

Læringen skjer i spontane her og nå-situasjoner, der *førskolelæreren skal være observant og var overfor små barns mangesidige uttrykk og kunne samspille med barna slik at det skjer en god utvikling*. Utvikling av barns basiskompetanse innebærer styrking av sosial kompetanse og kommunikasjonsevne i vid forstand. Førskolelærerutdanningen legger derfor stor vekt på teoretisk og praktisk kunnskap, for at studentene skal kunne observere og delta i barns aktiviteter, noe som er en forutsetning for å kunne utvikle barnehagens faglige innhold og arbeidsformer.

§3.1 Pedagogikk.

Didaktisk kompetanse

Førskolelæreren skal kunne ta vare på små barns spontanitet og kreativitet og deres behov for lek, omsorg og læring. Barnehagehverdagen bærer preg av de ressursene som finnes i det enkelte barnet, i barnegruppa, i personalgruppa, i barnehagens øvrige rammebetingelser og i miljøet omkring. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003)

I den neste rammeplanen, som kom i 2012 og ble revidert i 2018, var medvirkning med som en del av det første avsnittet, som beskriver medvirkning som en metode for å fremme forståelse av menneskeverd og demokrati:

§ 1. Virkeområde og formål

....

Utdanningen skal bidra til å fremme forståelse av menneskeverd og demokrati, særlig gjennom barns medvirkning og i tråd med verdigrunnlaget i barnehagens formålsbestemmelse i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.

(Kunnskapsdepartementet, 2012)

Interessant nok ble ikke begrepet brukt flere ganger i forskriften, men læringsutbyttet som forventes fra utdanningen inkluderer fraser som har en element av fenomenet i seg:

“(Kandidaten) -har bred kunnskap om barns rettigheter og om hva som kjennetegner et inkluderende, likestilt, helsefremmende og lærende barnehagemiljø.”

(Kunnskapsdepartementet, 2012) Og: “(Kandidaten) - kan vurdere, stimulere og støtte barns ulike evner, og ta hensyn til barns ulike bakgrunn og forutsetninger.”

(Kunnskapsdepartementet, 2012). I forskriften er utdanningen oppdelt i seks kunnskapsområder. Det spesifiseres ikke hvilken (eller hvilke) kunnskapsområde medvirkning er en del av, men området “Barns utvikling lek og læring” er det som er naturlig; og det er i dette kunnskapsområdet at vi finner medvirkning omtalt i HVL sin studieplan. For oss er barns medvirkning en naturlig del av alle kunnskapsområdene all den tid at barn skal sees på som likeverdige subjekter i barnehagen. NLA har faktisk integrert medvirkning i hele studieforløpet. I deres tilgjengelige studieplan (for 2017, 2018 og 2019 kull) er kunnskap om medvirkning en del av forventningene til studentene, men også en av flere tema som skal gjennomsyre alle tre årene i utdanningen:

Studieplan barnehagelærerutdanning NLA 2019 kull

FERDIGHETER

Kandidaten

- kan bruke sin faglighet og relevante resultater fra FoU til å lede og tilrettelegge for barns lek, undring, medvirkning, læring, og utvikling og til å begrunne sine valg.

Gjennomgående emner for alle tre årene:

De yngste barna

Barns lek

Barns medvirkning

Barn med spesielle behov

Mangfold og likeverd

Pedagogisk ledelse

Profesjonsveiledning

Etisk refleksjon/ yrkesetisk bevissthet

Pedagogisk credo

(<https://www.nla.no/studietilbud/studieplan/2019/barnehagelarerutdanning/>)

Høgskolen på Vestlandet har medvirkning som en del av forventningene til studentene, men har ikke den samme tydelig tankegangen når det gjelder å ha viktige emner som rød tråd gjennom utdanningen. Medvirkning er omtalt som en del av emnet “BULL101 Barns utvikling, lek og læring.”, men ikke spesifikt som en del av forventningene til studentenes kunnskaper etter utdanningen.

Læringsutbytte

Etter fullført barnehagelærerutdanning skal kandidaten ha følgende læringsutbytte definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Denne kunnskapen skal ligge som grunnlag for pedagogisk arbeid i barnehagen og vidare kompetanseutvikling og utdanning på mastergradsnivå.

Kunnskaper kandidaten skal ha etter utdanningen:

har kunnskap om barns språkutvikling, fleirspråklegheit, barns sosiale, fysiske og skapande utvikling og gryande digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheiter
har brei kunnskap om barn sine rettar og om kva som kjenneteiknar eit inkluderande, likestilt, helsefremmande og lærande barnehagemiljø

BULL101 Barns utvikling, lek og læring

Emneplan for studieåret 2019/2020:

Kunnskapsområdet omfattar barnehagepedagogiske tema som kan bidra til å skape eit inkluderande fellesskap prega av omsorg, trygghet, anerkjenning, medverknad og utforsking.

Læringsutbytte:

Kunnskapar:

Etter fullført emne skal studenten ha kunnskap om:

....

Barnehagens formelle rammer, målsetjingar og verdigrunnlag

Barns medverknad, syn på barn og barndom

I gjeldende rammeplan (fra 2006) er ansvaret for barnehagens virksomhet tydeliggjort, og barns rett til medvirkning vektlagt. I dagens lov er formålsparagrafen samordnet med tilsvarende paragraf for skole og annen opplæring, noe som gir barnehagen en tydeligere status som pedagogisk virksomhet. Fra 2006 er ansvaret for barnehagene overført til Kunnskapsdepartementet, det departementet som har ansvaret for skole og utdanning, herunder også førskolelærerutdanning.

2.4 - Oppsummering

Litteraturen vi har lest og anvendt har en stor spennvidde og flere perspektiver som til dels flyter inn i hverandre, noe som reflekterer hvordan vi opplever barns medvirkning. I forskriften for barnehagen R17 fremstår medvirkning som et begrep som er “ferdig forstått”, mens vi, som erfarne pedagoger, blir stadig mer bevisst på hvor kompleks og uavklart vi opplever vårt forhold til begrepet og fenomenet. Denne kompleksiteten utforsker vi i denne oppgaven. Spørsmål om makt og ansvar har mye å si for hvordan barn opplever sine muligheter for medvirkning i barnehagen, og disse er fenomener som kommer til uttrykk gjennom relasjonene mellom barn og ansatte. I løpet av det siste året har kommunikasjon mellom barn og barnehageansatte derfor blitt et viktigere element i våre tanker rundt medvirkning. Bae sitt tidlige arbeid presenterer de voksne sine kommunikasjonsformer som viktig for barns medvirkning, men det er bare i de siste at vi har tatt dette helt til oss, godt hjulpet av Åmot (2019) og Ree og Emilson (2019). Oppgaven har blitt noe mer teoritung som

et resultat av utforskningen av disse perspektivene. I teoridelen har vi også viet mye plass til motivasjonsteori og sammenhengen mellom dette, Biesta sin utdanningsfilosofi og barnas selvforståelse slik Lillemyr (2007) ser på det. Dette er fordi det er et perspektiv som vi har opplevd som lite tilstede i forskningen men som vi anser som svært relevant og som vi vil bruke under analyse av empirien.

3.0 Metode

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Aubert 1985, i Dalland 2012, s.111).

Metode handler om hvordan vi samler inn informasjon, analyser, tolker og etterprøver kunnskap (Dalland, 2012; Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2011).

Metode er hjelpemidlet man bruker for å tilegne seg ny kunnskap hvor målet er å komme frem til en besvarelse av den problemstilling man har tatt utgangspunkt i.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming

Cresswell (2014, s.25) skiller mellom to ulike metodiske retninger i forskning; kvalitative og kvantitative. Et viktig moment når metode skal velges er ifølge Cresswell (2014, s.24) hva resultatet skal brukes til; hvem er det som skal lese rapporten? Lærere som vil forbedre sin egen praksis vil kanskje få mest ut av en forskningsrapport basert på kvalitative metoder, mens en politiker trenger ofte generaliserbare data i et kvantitativt format. Når dette er sagt, er det primært valget av forskningsspørsmål og problemstilling som avgjør hvilken metode som er best egnet til et prosjekt.

Kvalitative forskningsmetoder brukes når formålet er å undersøke subjektive meninger eller opplevelser. Forskningsspørsmål er undrende og handler gjerne om sosiale fenomener. Metodene er velegnet til å søke svar på disse spørsmålene gjennom et relativt begrenset antall dybdeintervju og/eller observasjoner. Målet er å undersøke betydninger og analysere sammenhenger i en kontekst, og å oppnå en dypere forståelse av en problemstilling. En kvalitativ undersøkelse måler ikke størrelser som kvantitet eller frekvenser; målet er å beskrive og å utvikle forståelse for et sosialt fenomen. Kvantitative metoder derimot har med målbare størrelser å gjøre, ofte mengder eller grader, uttrykt i tall og statistikk. Sigmund Grønmo (1982, s. 95 i Løkken, s. 36) er klar på det at de to metodetilnærmingene ikke bør ses på som konkurrenter; de er komplementære metoder som brukes til forskjellige formål.

Thagaard (2014, s.18) mener at resultatene fra kvalitative forskningsprosjekter har overførbarhet til tilsvarende situasjoner. Kvantitativ forskning på sin side brukes for å rette blikket mot årsaker og sammenhenger ved bruk av presise målbare spørsmål, statistikk og tallbaserte svar. Den baserer seg på analyse av variabler og har som regel et mye større utvalg enn den kvalitative metoden, noe som tilsier at resultatene kan i større grad generaliseres. Mengden med data fra et relativt stort antall informanter krever at forskningsspørsmålet i en kvantitativ forskningsoppgave er forholdsvis spesifikt og at innsamlet data er i en form som er hensiktsmessig for statistisk analyse. Mengden med data i et kvantitativt forskningsprosjekt forutsetter en viss avstand mellom data og forsker, noe som gjør at konteksten som dataen står i eller kommer fra kan bli usynliggjort. Kvalitativ forskning derimot baserer seg på nærhet til et begrenset antall informanter eller begrenset mengde med data (for eksempel tekster), slik at data, eller informasjon, kan tolkes og forstås i kontekst (Thagaard 2013, s. 17). Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er en fleksibel prosjektstruktur, noe som innebærer at datainnsamling og analyseprosesser foregår parallelt, med gjensidig påvirkning. Forskerne er klar over sin subjektivitet og bias, og denne bevisstheten er gjenstand for kritisk refleksjon. Dette har konsekvenser for hvordan kvalitet i kvalitative undersøkelser vurderes, spesielt i henhold til objektivitet/subjektivitet.

3.1.1 Valg av forskningstilnærming

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvilken forståelse har barnehagelærere av barns medvirkning i barnehagen?

Med oppgaven vil vi spørre hvordan barnehagelærere opplever deres forhold til et begrep og fenomen som har betydning for deres arbeid som profesjonelle barnehagelærere.

Problemstillingen inviterer til beskrivelser og tolkninger av opplevelser, noe som C. Geertz (1973, referert i Thagaard 2013, s. 22) benevner som “tykke beskrivelser”. Denne tolkningen krever en bevisst løpende vurdering av forskeren sitt forhold til prosjektet, temaet, informantene og empirien, siden det ikke er mulig å tolke objektivt. Vi forventer også at oppgaven vil i hovedsak leses av andre barnehagelærere som vil oppnå innsikt i sin egen praksis. Beskrivelsene og refleksjonene som vi samler inn og tolker kan bli refleksjonsgrunnlag, inspirasjon eller tankevekker i arbeid med andre lignende situasjoner,

men ikke generalisert slik at for eksempel alle barnehagelærere kan overføre funn, teknikker eller ideer direkte til egne praksiser. En kvalitativ tilnærming til oppgaven er derfor best egnet til å besvare vår problemstilling.

3.2 Kvalitative forskningsmetoder

I følge Cresswell (2014, s. 228) er datainnsamling i kvantitativ forskning fokusert på randomisert sampling slik at objektivitet blir sikret, kravene til reliabilitet og validitet tilfredsstilles og resultatene kan generaliseres til en populasjon. I kvalitativ forskning derimot er målrettet sampling nødvendig, siden målet med forskningen er en dyp forståelse av et fenomen i kontekst. Dette krever informasjon fra de menneskene, tekstene eller stedene som kan gi den beste forståelsen av fenomenet. Å oppnå dyp forståelse av en problemstilling krever åpne, og derfor tidkrevende, datainnsamlingsmetoder som tekstanalyse, observasjon, intervju eller samtale. En forsker som anvender disse metodene er innforstått med at “The distinction between researcher and the researched is blurred, the research findings being created, (not discovered) through the interactions between the researcher and researched” (Pring 2015, s. 65) Dette er i tråd med Gadamer (1989, s. 265-300) sine tanker om forforståelser og fordommer; objektivitet anses som en umulighet siden innsamling, tolking og presentasjon av informasjon er farget av forskernes forforståelse. Fog (2004, s.171) går så langt som å påstå at en forsker som bestreber et objektivt, nøytralt syn på informantene i et prosjekt risikerer å komme i en etisk betenkelig situasjon på grunn av at han forholder seg til sine informanter på en instrumentalistisk og ufølsom måte. Han risikerer også at empirien blir fattigere på grunn av at informanter som opplever han som emosjonelt nøytral ikke vil åpne seg og sin forståelse av virkelighet for han.

Oppgavens problemstilling og hvilken type kvalitative data en ønsker å samle inn for å kunne svare på problemstillingen vil bestemme hvilken kvalitativ metode som kan vurderes som hensiktsmessig for et prosjekt. Som kvalitative metoder nevner Thagaard (2013, s. 13) følgende:

- Intervju. En egnet metode for å oppnå innsikt i menneskers liv; hvordan de opplever situasjoner, hvilke synspunkter de har, og hvordan de ser på seg selv eller andre.

- Observasjon (deltakende eller ikke deltakende). Hvordan mennesker handler i bestemte sammenhenger, hvordan de forholder seg til hverandre, og hvordan de oppfører seg, kan utforskes gjennom observasjon.
- Analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer. Denne metoden brukes ofte som et supplement til observasjon eller intervju. Som eksempler nevner Thagaard (2013, s.13), offentlige dokumenter som forskrifter, og private dokumenter som brev eller dagbøker.
- Analyse av audio- og videoopptak. Forskeren studerer innholdet og uttrykksform i videoer, internett og filmer.

Disse metodene kan benyttes i isolasjon eller sammen; for eksempel kan intervju ofte benyttes som hoved metode, men med analyse av tekst for å sette funnene fra intervjuene i kontekst.

Et kvalitativt intervju har som kjennetegn at forskeren stiller en eller flere informanter spørsmål i en samtale som blir tatt opp med diktafon eller på video. Svarene som blir tatt opp blir senere transkribert, for så å bli analysert (Cresswell 2014, s. 239). Intervju brukes når forskeren vil utforske menneskers opplevelser, synspunkter og selvforståelser. (Thagaard 2013, s. 13). Intervjuene kan ha større eller mindre grad av struktur; det vil si at forskeren kan stille med en detaljert intervjuguide som utgangspunkt, ingen intervjuguide (denne formen på intervju/samtale brukes stort sett i innledende faser av et prosjekt), eller med en mindre detaljert intervjuguide som inneholder stikkord og hovedspørsmål. De mer strukturerte intervjuene kan sikre at alle de relevante spørsmålene blir faktisk stilt i alle intervjuene, i samme rekkefølge og med samme ordlyden. Samtidig er det akkurat denne strukturen som kan føre til en avstand mellom forsker og informant, siden hver gang forskeren flytter blikket og oppmerksomheten fra informant til skjemaet, forsvinner noe av nærheten. Begge parter i samspillet blir minnet på at de er i en kunstig situasjon. En forsker som bruker en mindre detaljert intervjuguide er avhengig av å forberede seg svært godt til intervjuet slik at han kan føre samtalen og få med de relevante temaene uten noe mer enn de stikkordene han har i intervjuguiden. Ifølge Fog (2004, s. 15) er forberedelsene til semistrukturert intervju omfattende og krevende. Det kreves en “selvransakelsesprosess”, selvrefleksjon der forskeren bevisstgjør seg selv om sine verdier, holdninger og fordommer mot informantene og forskningsteamet. Fog (2004, s. 36) skriver at man i det kvalitative intervjuets form “forsvinner inn i samtalen” altså at man blir i stand til å åpne seg mer og dele mer enn man

gjør i en spørreundersøkelse. Fog viser her til Gadamer (1975 referert i Fog 2004, s. 26) som skriver at mennesker “faller i snakk”; samtalen fører de samtalende like mye som de har føringen over samtalen. Grundig forberedelser er viktig slik at forskeren kan “falle i snakk” samtidig som han holder tråden i intervjuet.

Den mest vanlige intervjumetode benyttet i utdanningsforskning er *en til en intervju* hvor en person deler sine tanker og ideer i dialog med intervjueren. Vanligvis gjennomføres en rekke med slike individuelle intervjuer slik at man får et rikt og variert datamateriale med flere synsvinkler. Også brukt er fokusgrupper hvor en gruppe mennesker, vanligvis 4 - 6 personer, deler sine tanker rundt et lite antall generelle spørsmål i fellesskap. En fordel med fokusgrupper er at man kan få svar fra personer som i en mot en intervju ville opptre tilbakeholdne med informasjon, men det er også mulig at enkelte ikke vil tørre å komme med sine synspunkter i en slik setting. En annen utfordring med slike gruppeintervjuer er at mye informasjonen kommer frem gjennom kjappe replikker under diskusjoner blant informantene. Det blir da utfordrende for forskeren som leder samtalen å holde oversikt over samtalen, styre samtalen i ønsket retning, og holde en naturlig “flow” i samtalen. Informasjonen som blir til under intervjuet kan bli omfattende og mindre fokusert enn dataen fra et en til en intervju, noe som kan gjøre transkribering krevende og analyse utfordrende (Cresswell 2014, s. 240). Intervju blir vanligvis gjennomført ansikt til ansikt, men *telefonintervju* og *e-mail intervju* er også mulig. Begge setter forskeren i kontakt med mennesker som han ellers ikke ville hatt muligheten til å kommunisere med, og effektiviserer prosessen slik at man kan samle inn ganske mye data på relativt kort tid. Ulempen er at forskeren ikke kommer i direkte kontakt med informantene, noe som gjør at partene ikke opplever den nærheten som kan åpne for mer utfyllende og personlige svar (Thagaard 2013, s. 13). Forskeren kan også oppleve det som vanskeligere å tolke informantenes perspektiv eller opplevelse av fenomenet (Cresswell 2014, s. 241). Oppfølgende spørsmål er i praksis utelukket.

Observasjon gir forskeren mulighet til å undersøke et fenomen i samspillsituasjoner. Forskeren kan velge å selv være en del av konteksten som en deltakende observatør. Dette gir forskeren selv anledning til å påvirke samspillet tema eller utfall og fører til at forsker får et unikt nært innblikk i informantenes opplevelser. I ikke deltakende observasjon skal forskeren holde seg passivt og utenfor det som skjer i samspillet. Denne avstanden kan gi forskeren bedre oversikt over det som skjer, men det kan også føre til at forskeren går glipp av noen momenter ved informantenes perspektiv. Cresswell (2014, s. 237) trekker også frem at det ved noen tilfeller kan være konstruktivt å bytte mellom deltakende og ikke deltakende

observasjon. På denne måten får forskeren mulighet til å tilpasse sin rolle til situasjonen. I noen tilfeller trenger forskeren å observere fra utsiden for å få overblikk eller kjennskap til situasjonen før man gradvis går inn i den som en deltakende observatør. Det kan også virke i motsatt retning hvor man først er en deltaker for så å gradvis observere situasjonen eller fenomenet på litt mer avstand.

Tekstanalyse som kvalitativ metode innebærer å tilegne seg informasjon gjennom flere ulike kilder. Det kan være brev eller bøker, eller innlegg i aviser og sosiale medier. En fordel med slike kilder er at de er skrevet med informantens ord og med informantens språk. Disse kildene står derfor klare til å analyseres uten at man trenger å bruke tid på å transkribere slik man må med observasjoner og intervju. En ulempe er distansen mellom informantene og forskerne (Cresswell, 2014, s. 245).

En litteraturstudie kan defineres som en skriftlig oppsummering av artikler, bøker og andre dokumenter som beskriver eldre og nyere kunnskap om et emne (Cresswell, 2014, s. 7). Man benytter seg av denne eksisterende litteraturen til å sette prosjektet i en forskningskontekst, og for å belyse og trekke paralleller inn mot problemstillingen (Aueyard, 2010; Dalland, 2012). I en litteraturstudie kan en komme over litteratur som er dårlig begrunnet, feilaktig eller skrevet med andre hensikter enn opplysning (For eksempel forskningsprosjekter finansiert av store selskaper). Derfor krever litteraturstudie et kritisk blikk (Dalland, 2012).

I video eller filmanalyse studerer forskeren eksisterende video, internett eller filmmateriell. Å finne fram til materiell er tidkrevende, og kontekst og nyanser kan vanskelig oppdages/utforskes.

3.2.1 Valg av metode

Vår problemstilling krever informasjon fra barnehagelærere om deres forhold til barns medvirkning; deres tanker, følelser, og verdier. Derfor blir spørsmålet om nærhet eller avstand i relasjonen mellom informantene og forsker sentralt i valg av metode. Analyse av eksisterende audio og videoopptak ble ikke vurdert som relevant metode fordi vi hadde behov for å komme tett på informantene, med mulighet for å stille oppfølgende spørsmål. Analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer ble også forkastet som metode av samme

grunn. For å svare på problemstillingen innenfor rammene for en masteroppgave er litteraturstudie og kvalitativt intervju den metoden som vi vurderer som best egnet; bare barnehagelærerne selv kan fortelle om egne tanker og følelser, og det er forholdsvis enkelt å finne fram til informanter. Kvalitativt intervju er en “levende” samspillsituasjon som gir mulighet for uventet innspill fra informantene, noe som utløser oppklarende spørsmål og dermed “tykkere beskrivelser”. Svarene fra hvert intervju blir transkriberte, analyserte og tolket videre i lys av teori fra litteraturstudiet og i forhold til svarene fra de andre intervjuene. Det er klart at observasjon av førskolelærere i arbeid hadde vært et spennende supplement til intervjuene, som kunne ha gitt informasjon om i hvilken grad informantenes handlinger i samspill med barn er i samsvar med deres uttalte verdier og holdninger om medvirkning. Dessverre blir en slik undersøkelse med både intervju og observasjon for omfattende for en masteroppgave. Det som ble gjort istedenfor intervju med påfølgende observasjon var først å spørre informantene om deres forhold til forskjellige aspekter av medvirkning, for så å be om eksempler fra praksis, slik at samsvar eller sprik mellom teori og praksis kunne utforskes noe.

Transkriberte lydopptak fra intervju inneholder ikke bare beskrivelser, men også spontane tolkninger som fører til nye spørsmål og utfyllende svar. (Geertz, referert i Thagaard, 2013, s. 22). Fog (2004, s. 10) skriver at det ikke er mulig å lage en oppskrift for gode kvalitative intervju. En illustrasjon av hvor vanskelig det er å definere innholdet i begrepet er Fog (2004) sin tendens til å bruke begrepene *kvalitative intervju* og *ustrukturert samtale* om hverandre. Samspillene som beskrives har en tvetydighet; elementer av en fortrolig samtale og elementer av et forskningsintervju. Forskeren har et mål utenom det vi vanligvis har i en fortrolig samtale, og prøver å oppnå innsikt gjennom et samspill som må oppleves som en naturlig samtale om informanten skal “åpne seg” (Fog 2004, s. 92). I denne oppgaven velger vi å holde oss til begrepet *kvalitative intervju* siden dette minner oss på asymmetrien i samspillet og vårt etiske ansvar overfor informantene. Vi opplevd etiske dilemmaer både i intervjusituasjonen og den påfølgende drøftingen, når informanter forklarte seg på måter som vi opplevde som uheldig; det er et opplevd behov å vise respekt for vedkommende som person og som pedagog, samtidig som det er nødvendig å få fram i hvilken grad medvirkning er eller ikke er faktisk integrert i praksisen deres. Informantene hadde ulike opplevelser av intervjuet; mens noen opplevde spørsmålene som krevende å svare på var andre helt avslappet og trygg (etter eget utsagn). Vi la merke til at informantene som beskrev intervjuet som krevende viste et mer helhetlig og integrert forhold til medvirkning til tross for, eller kanskje på grunn av, en opplevd usikkerhet i samtale rundt emnet.

3.2.2 Kvalitativ intervju; en hermeneutisk prosess.

I sin presentasjon av kvalitativt intervju som forskningsmetode beskriver Fog (2004, s. 10) hvordan forskeren sine opplevelser og refleksjoner underveis i datainnsamlingsprosessen fører til metodiske forandringer og tilpasninger, som igjen fører til ny innsikt og nye tilpasninger. Forskeren sin innstilling, kunnskap, intervjuferdigheter og undring blir påvirket av opplevelsene i hvert enkelt intervju. På grunn av dette er en kronologisk beskrivelse av kvalitativt forskningsintervju fra forberedelser til analyse av samtalen og skrivefase noe misvisende. Prosessen i virkeligheten er preget av overlappende faser, gjentakelser og forandringer. Grensene mellom datainnsamling, analyse og skrivefasene er alle uklare og utflytende. Det ble tydelig for oss at vi ikke kunne forvente en oppskriftsmessig kronologisk lineær progresjon fra teori til datainnsamling og videre til drøfting. Også Thagaard (2013, s. 31) er inne på dette når hun skriver at utformingen av problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning av resultater eksisterer i et gjensidig påvirkningsforhold. Hun er klar på at datainnsamling og analyse må foregår parallelt slik at tidlig analyse kan brukes til å forme eller justere videre datainnsamling.

Fog (2004) sin reflekterende, fleksible, foranderlig syn på intervjuprosessen er en hermeneutisk tankegang. Gadamer's hermeneutiske sirkel forteller oss at en av kriteriene for forståelse er at alle detaljer må sees i sammenheng med helheten. Oppnår man ikke harmonisk balanse mellom helheten og detaljene, vil man heller ikke kunne oppnå forståelse. Siden en helhetsforståelse er mangelfull uten forståelse for detaljene, og omvendt, blir man nødt til å behandle tekst eller informasjon som en sirkel hvor man hele tiden beveger seg fra helhet til detaljene og tilbake, og oppdaterer sin forståelse i relasjon til den informasjonen man nylig har tilegnet seg. Ifølge Gadamer er forsøket på å oppnå en endelig forståelse en uoppnåelig prosess, fordi vi beveger oss i en uendelig undersøkelses-sirkel, eller spiral, der vi opplever informasjon fra en ny synsvinkel og med ny innsikt for hver gang vi kommer tilbake til det. I denne sammenhengen er det mange aspekter en skal ta hensyn til; subjektiv helhet, objektiv helhet, tiden teksten ble skrevet, den kulturelle konteksten, og våre fordommer.

I sitt arbeid legger Gadamer vekt på det han kaller "prejudices" eller fordommer som er nødvendig for å utvikle forståelse. Med dette mener han at vi må ha et forhold til noe eller

en tanke om noe for å ha grunnlag for å gjøre oss opp en mening om dette eller å utvikle videre forståelse. En grunnleggende forståelse i kvalitativ forskning er at forskeren sin tolkning, analysering eller transkribering av data ikke er en reproduksjon av den eneste objektive virkeligheten; det er en skapende produksjon av en egen subjektiv forståelse basert på det som forskeren, med sine fordommer, kunnskap og emosjoner, oppfatter. Gadamer (1989, s. 265-300) kalte dette “fusion of horizons”; enhver tolkning er en fusjon av fortid og fremtid gjennom sammensmeltingen av to individers horisonter som møtes. Det er på grunn av dette at Gadamer sier at forståelsesprosessen er uendelig, siden det med nye tider og nye individ alltid finnes nye historiske sammenhenger og dermed måter å tolke på. Fog (2004, s. 44) reflekterer også denne måten å forholde seg til subjektivitet og virkelighet på. Hun skriver at forskeren må ha et kritisk reflekterende forhold til seg selv, sine forskningsmål og sine personlige og profesjonelle fordommer før hun kan gjennomføre gode kvalitative forskningsintervju.

Hva vil det si “å stille godt forberedt”? I innledningen til *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju* skriver Fog (2004, s. 14-22) om selve intervjuprosessen, om møtet mellom forsker og informant. Hun skriver om det som fører til et vellykket intervju; hvordan forskeren sitt bevisste forhold til seg selv, metoden, tema, stoffet, forskning og intervjupersonene påvirker forberedelser, gjennomføring og analyse av intervjuene. For å kunne gjennomføre et godt kvalitativt forskningsintervju er Fog (2004, s. 36) tydelig på at forskeren må forberede seg svært grundig, men hun kommer selv ikke med noen “oppskrift” siden form og innhold av slike intervju avhenger av forholdene intervjuene foregår under. Utarbeidelse av intervjuets form og innhold blir en kreativ prosess i forberedelsesfasen heller enn en utvelgelse av etablerte formelle intervjuformer. En detaljert skriftlig intervjuguide, for eksempel, er ifølge Fog (2004, s. 45) uheldig siden dette fører til for mange unaturlige brudd i samtalen. Hvordan forskeren åpner intervjuet og introduserer temaet for samtalen er også noe som forskeren må kunne justere fra gang til gang. Derfor må forskeren forberede seg så godt til samtalen at intervjuguiden “ligger i hodet” (Fog, 2004, s. 45) Forberedelsene omfatter ikke bare miljøet for samtalen eller hvilke spørsmål som skal stilles, men også hvordan forskeren forholder seg etisk, verdimeisig, teoretisk og praktisk til både temaet, oppgaven, samtalen, informanten, seg selv og sine fordommer. Dette forarbeidet tar tid og innsats, krever selvinnsikt og refleksjonsevne, og selvransakelsen kan føre til at også forskningsspørsmålet forandres. Forberedelsene til og refleksjonene rundt metode for datainnsamlingen kan bli

svært betydningsfulle for analyse, drøftinger og konklusjonene i et prosjekt som baserer seg på kvalitativt forskningsintervju og de forskjellige fasene blir innvevd i hverandre.

Helt konkret begynte vår forberedelsesprosess for denne oppgaven to år før vi gjennomførte det første intervjuet med en barnehagelærer. Det var da vi satt i gang med undersøkelser av hvordan vi skulle gjennomføre intervju om medvirkning med førskolebarn. Dette ble starten på en lang hermeneutiske spiral; vi kom så langt som å gjennomføre ustrukturerte samtaler, men kjente hele tiden på en gnagende følelse av at noe var galt. Flere måneder senere forsto vi at vi hadde prøvd å finne ut hvordan barn opplever et fenomen (medvirkning) som vi ikke hadde en helhetlig forståelse av selv. Dette til tross for at vi så på oss selv som veldig opptatte av barns medvirkning og veldig “flink” med barns medvirkning. Forberedelsene til, og gjennomføringen av, samtalene med barna lærte oss mye og ga oss undringsgrunnlag for mer. Siden den gang har begge lest mye litteratur og snakket med kollegaer og med barnehagebarn om teoretiske pedagogiske og praktiske sider av medvirkning, uten å komme fram til et “svar” på hva barns medvirkning er for oss som pedagoger. Derfor oppleves det som riktig for oss å undersøke hvordan medvirkning fremstår for andre barnehagelærere. Vi har fremdeles lyst til å finne ut hvordan barnehagebarn opplever medvirkning, men vi har forstått at dette må vente; først må vi undersøke hvordan barnehagelærere opplever det slik at vi kan skape et kunnskapsgrunnlag for arbeidet med barna.

Under denne forberedelsesfasen har teoridelen blitt omskrevet flere ganger, med noen teoretikere som vedvarende grunnpilarer. Gert Biesta og Berit Bae er to av disse. Problemstillingen har også forandret seg flere ganger, i likhet med intervjuguiden. Denne har blitt litt mer strukturert med tiden slik at vi sikret oss sammenlignbare svar fra informantene. Forberedelsesarbeidet over tid gjorde at vi uansett ikke var avhengig av en skriftlig intervjuguide for å få gjennomført intervjuene, og gjorde også at vi hadde ro til å spørre oppfølgende spørsmål. Når det er sagt ser vi at intervjuene kunne ha blitt bedre; vi spurte ikke om avklaringer av sprik mellom informantenes beskrivelser av teori og praksis, for eksempel.

Kvalitative intervju blir preget av de samme psykologiske prosesser som oppstår i relasjoner ellers, og de samme maktforholdene. Dette er prosesser som må stadfestes og anerkjennes før og under intervjusituasjonen slik at påvirkningene på empirien kan vurderes. Fog (2004, s. 7) har som mål å gjøre forskeren bedre skikket til å utføre intervju på en måte som fører til datainnsamling av god kvalitet. Hun bruker Mishler (1986) som kilde når hun påstår at det

strukturerte kvantitative intervjuet har blitt sett på som “riktig” og det mindre strukturerte kvalitative intervjuet som “feil”. Begrunnelsen for denne antagelsen er at objektivitet og avstand til empirien ikke er mulig i kvalitativt forskningsintervju. Når Mishler ifølge Fog (2004, s. 9) sier at det er tvilsomt at strukturerte intervju kan fungere som målestokk for ustrukturerte intervju så er dette på grunn av forskjell i filosofisk menneskesyn som fører til etiske problemstillinger som igjen fører til metodiske forskjeller. De etiske problemstillingene sammen med en dynamisk metodisk tilnærming fører igjen til kvalitetskrav som må drøftes og justeres kontinuerlig gjennom prosjektet. Etikk kommer først.

3.2.3 Kvalitativ forskningsintervju: Etiske betraktninger

I Norge må forskningsprosjekter som innebærer innsamling av personopplysninger fra informanter meldes til Nasjonal Senter for Forskningsdata (NSD). Hensikten med dette er å sikre deltakernes personvern. NSD sine krav bør vurderes som et minimum, et startpunkt for kontinuerlig refleksjoner rundt intervjupersoners personvern. Samtykke må hentes inn fra informantene, et samtykke som må:

... være frivillig, spesifikt, informert og utvetydig. Det betyr at de som inviteres til deltakelse må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelse i forskningen din får. Det må ikke være tvil om at vedkommende har samtykket til å delta i din forskning. (NSD, 2018)

Forskere må sikre at informanter til enhver tid er klar over sine rettigheter som deltakere i prosjektet, og alle mulige konsekvenser av deltakelsen. Informantenes anonymitet er et hovedpunkt i NESH sine retningslinjer (NESH, 2016). For å sikre anonymitet brukte vi ikke videodokumentasjon, og vi identifiserer ingen barn, voksne eller barnehager i de transkriberte intervjuene. I våre intervjuer brukte vi diktafonopptak som vi senere transkriberte og slettet fra enheten innen prosjektslutt.

Fordelen med et kvalitativt forskningsintervju er *ikke* at det er en “lettevint versjon” av en kvantitativ spørreundersøkelse. Fordelen er heller at intervjupersonen og forskeren går inn i en samtale som kan avdekke nyanserte holdninger, verdier og tanker rundt forskningsemnet

fordi begge parter “forsvinner inn i samtalen” og åpner seg mer enn det som er mulig innenfor de stive rammene av en spørreundersøkelse. Informanten slipper forskeren tettere inntil seg. Det er ifølge Fog (2004, s. 25) akkurat det at vi opplever samtalen som et naturlig samspill som gjør det velegnet som metode for å undersøke menneskers følelsesliv eller personlige emner. Men forskningsintervjuet er *ikke* en naturlig, tosidig samtale med lik makt og fortrolighet på begge sider. Den ene personen har et mål og ingen behov for å åpne seg for den andre, mens den andre (informanten) forventes og i en viss grad manipuleres til å åpne seg for forskeren. Informanten opplever en nærhet i relasjonen mens forskeren beholder en avstand. Forskeren *braker* derfor informanten for å oppnå målet. En kan si at et kvalitativt forskningsintervju *bygger* på en naturlig samtale, men forskeren må reflektere kritisk over makt/åpenhets/fortrolighets ubalanse og det etiske dilemmaet dette gir opphav til, for å kunne sikre informanten sin etiske integritet gjennom prosjektet. I forskning med kvalitativt intervju som metode er forskeren nødt til å forholde seg bevisst til asymmetrien i samtals makt og ansvarsforhold gjennom hele prosessen.

I et prosjekt som omhandler medvirkning blir disse etiske spørsmålene om mulig enda mer sentrale; et prosjekt om medvirkning som ikke tar vare på informantene sine medvirkningsmuligheter og behov blir verdiløs. Med den foranderlige formen og innholdet i kvalitative intervjuer er spesielt den praktiske gjennomføringen av intervjuene etisk krevende, men også under analysefasen har forskeren en definisjonsmakt som informanten ikke har oversikt over. Fog (2004, s. 27). De etiske og pedagogiske problemstillingene med bruk av kvalitativt forskningsintervju som vi har beskrevet, gjør at etisk forsvarlig forberedelse, gjennomføring og analyse av samtaler er sårbare. Dette gjør at godkjenning fra NSD bør tenkes på som et etisk minimumskrav, et utgangspunkt for behandling av etiske spørsmål i prosjektet. Tiller (1991b, referert i Skoglund, 1998, s. 78) skriver om forskning med barn når han sier at det ikke er tilstrekkelig å ikke gjøre noe galt i forhold til etiske regler; men dette er også en god handlingsregel i kvalitativt intervju med voksne. Derfor er det viktig å ha det etiske dimensjon alltid i hodet gjennom hele prosessen med intervju; gjennomføring, transkribering, analyse og presentasjon av resultater. Kan informanten oppleve noen negative konsekvenser av sin deltakelse i prosjektet?

Vi har opplevd få problematiske etiske utfordringer med prosjektet, spesielt når vi sammenligner intervju med voksne med intervju med barn. Men vi har opplevd og diskutert et dilemma i forhold til hvordan vi skal ordlegge oss i oppgaven når en barnehagelærer

forklarer seg om sitt forhold til medvirkning på en måte som oppleves som relativt lite reflektert. Informasjonen er viktig for helheten i oppgaven sine konklusjoner, samtidig som informanten kan oppleve det som vanskelig at vedkommendes svar blir gjengitt.

For dette prosjektet er et tilgjengelighetsutvalg hensiktsmessig, siden mer formelle henvendelser gjennom barnehagestyrere eller organisasjoner kan føre til mer eller mindre motiverte informanter og siden vi ikke har et mål om at utvalget skal bli statistisk representativt for barnehagelærere i Norge. I tilgjengelighetsutvalg velges informanter fra kandidater som er tilgjengelig for forskeren gjennom arbeidet, profesjonsorganisasjoner el.l. Thagaard (2013, s. 61). Vi henvendte oss til 5 barnehagelærere av begge kjønn og i forskjellig alder, i 3 forskjellige organisasjoner. En av informantene var kjent for oss fra før gjennom tidligere arbeidsforhold, mens de andre kom vi i kontakt med i egne barnehageorganisasjoner i løpet av utvelgelsesprosessen. Målet med prosessen var å komme fram til barnehagelærere fra forskjellige profesjonelle miljøer.

3.2.4 - Kvalitetskrav

Det er viktig å ta et forbehold når det gjelder dualismen mellom kvalitative og kvantitative forskning (Pring 2015, s. 67). Det er ikke slik at bruk av kvalitative metoder utelukker et søk etter sannhet eller kvalitetskrav i forskningsprosessen; men forskeren sitt forhold til sannhet er annerledes og kvalitetskravene må reflektere dette. Et kvalitativt forskningsintervju har et mål om å kaste lys over et fenomen i kontekst gjennom spørsmål, svar og refleksjoner. Forskeren må stille godt forberedt og selvkritisk, og føre intervjuet slik at informanten deler sine ekte refleksjoner og synspunkter om forskningstemaet. Forskeren må unngå at informanten gir svar som han eller hun tror forskeren vil ha, eller svar som er “riktig”. Opplevelsen med barnesamtalene hadde gjort oss selvkritisk, og vi opplevde at vi var godt forberedt i forkant av intervjuene, men vi merket uansett at det er noe med å være “på scenen” som gjør at kvaliteten på det en produserer blir påvirket. Et eksempel på dette er evnen til å gi informantene tid til å svare på spørsmål, uten å gi etter for et behov for å “fylle” taushet med hint og forklaringer. I et bestemt tilfelle førte dette til at en informant (Kari) fikk beskjed fra intervjueren at hun allerede hadde svart på et spørsmål tidligere i intervjuet, når hun ville kanskje ha kommet med noe mer om intervjueren hadde holdt seg taus.

Fog (2004, s. 182) er også klar på at et kvalitativt forskningsprosjekt er grunnleggende annerledes fra et kvantitativt prosjekt, og kvalitetskravene er derfor forskjellige. Et kvalitativt prosjekt er basert på en anerkjennelse av at forskeren er i mer eller mindre grad subjektive i sin forskning, og de modernistiske, kvalitetskravene til objektivitet i møte med empiri kan derfor ikke brukes som mål. En forsker som bruker kvalitativ metode erkjenner at objektivitet er uoppnåelig, og at en kommer faktisk nærmest en form for objektivitet gjennom bevisst refleksjon rundt egen subjektivitet. Fog (2004, s. 184) skriver at strenge kvalitetskrav er selvfølgelig helt avgjørende for et kvalitativt forskningsprosjekt; men kravene er annerledes fra kvalitetskravene for kvantitative prosjekter. Kvalitative intervju som metode er noe annet enn kvantitative strukturerte intervju. Forskeren har andre mål, en annen tankegang og trenger andre ferdigheter, forberedelser og egenskaper for å nyttiggjøre seg av metoden. Dette må reflekteres i kvalitetsvurderingen. Gode ustrukturerte eller semistrukturerte samtaler er krevende å forberede, gjennomføre, analysere og drøfte på grunn av at ingen metodisk-teknisk oppskrift kan generaliseres eller overføres fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt. Følgelig kan ikke kvalitetskravene være presise, tallbaserte bastante krav som følger en bestemt mal, men baseres på kritisk refleksjon rundt hvorvidt resultatene tar for seg problemstillingen, hvordan drøftingen utføres, og hvorvidt drøftingen fører til gyldig ny innsikt eller svar. De komplekse etiske spørsmålene som har med forskeren sin nærhet eller avstand til informantene i samtalesituasjonen er sentrale i kvalitetsvurderingene.

3.2.5 Reliabilitet og validitet, eller pålitelighet og gyldighet?

Fog (2004, s. 182) sier at kvalitativ forskning ikke lever opp til kvantitativ forskning sine krav til reliabilitet og validitet, men at dette selvsagt er på grunn av at kvalitative og kvantitative forskningsmetoder har røtter i forskjellige menneskesyn og forskjellige filosofiske paradigmer. Derfor må det fastsettes andre kvalitetskrav til kvalitativ forskning. Når det gjelder disse kvalitetskravene liker ikke Fog begrepene “reliabilitet” og “validitet” fordi de er fremmedord som assosieres sterkt med kvalitetssikring i objektiv kvantitativ forskning. Fog påpeker at begrepene “reliable” og “valid” brukes i dagligspråket på engelsk og har da akkurat samme mening som de har i forskningssammenheng. De direkte oversatte begrepene på dansk og norsk har ikke det samme betydning i hverdagspråket, og det er derfor vanskelig å rive begrepene løs fra innholdet de har fått gjennom bruk i kvantitativ forskningssammenheng. Derfor foretrekker Fog heller begrepene “pålitelighet” og

“gyldighet” i kvantitativ forskningssammenheng (Fog 2004, s. 182). Eide og Winger (2003, s. 124) følger Fog på bruk av begrepene “pålitelighet” og “gyldighet” i kvalitativ forskning, og vi velger å gjøre det samme for å synliggjøre avstanden mellom kvalitetskravene i kvalitativ forskning og kvantitativ forskning.

Fog skriver at pålitelighet og gyldighet har å gjøre med om et forskningsprosjekt er troverdig, slik at både forskeren og samfunnet kan være trygg på at forskeren presenterer et virkelighetstro avsnitt av virkeligheten (Fog 2004, s. 183). I kvalitativ forskning er det ikke alltid meningsfylt å differensiere mellom gyldighet og pålitelighet, men Fog beskriver visse forskjeller. For Fog er pålitelighet en forutsetning for gyldighet. Fokus for pålitelighet er på forskeren som “instrument”. Klarer forskeren å få til et godt intervju? Er han irritert, følelsesmessig lukket eller for opptatt av utenforstående impulser? Klarer han å høre godt etter, å stille de riktige spørsmålene og lytte til svarene uansett om de bekrefter eller avkrefter hans forforståelser? I analysefasen, klarer han å analysere det empiriske materialet uten å la sine egne forforståelser skinne gjennom i analysen? For å se på dette er det mulig å sammenligne resultatene med andre undersøkelser, og diskutere egne metoder og konklusjoner med andre (Fog 2004, s.184). Her har vi hatt fordel av å være to forfattere, som har stadig stilt kritiske spørsmål til hverandre. Begge har vært til stede under intervjuene; en som har ført samtalen og en som har observert. Så har vi diskutert innholdet i intervjuet og mulige forandringer før neste intervju. Erfaringene fra samtalene med barn inngikk i forarbeidet vi gjorde for intervjuene med pedagoger, og dette førte til at store forandringer ikke var nødvendig.

Flere faktorer fremheves av Fog for vurdering av pålitelighet:

- Intervjuerens tydelighet og gjennomsiktighet. Er intervjueren flink til å få fram det hun vil, og flink til å ta imot informanten på en tillitsvekkende måte uten å komme for nære?
- Konsistens hos informanten. Svarer informanten slik at det hun sier henger sammen, eller er svarene selvmotsigende?
- Konsistens mellom intervjuene (ved intervju der forskjellige forskere holder intervjuene). Har samtalene samme form, eller er de forskjellige fra hverandre? Hvorfor? Hvilken innvirkning har dette på forskningskvaliteten?

- Samtalens stabilitet. Ustrukturerte samtaler vil aldri bli akkurat like ved gjentakelse. Dette er påregnelig og fører ikke nødvendigvis til lav pålitelighet. Men forskjellene må poengteres, reflekteres over og begrunnes.

Konklusjon:

Et rimelig pålitelighetskrav skal hvile på det konkrete materialets prinsipielle offentlighet og tilgjengelighet. ... at forskeren i videst mulig omfang er eksplisitt på sitt skjønn og sin selvinnsikt. Det er hennes oppgave konkret å undersøke og argumentere for at det hun foretar seg er pålitelig nok (Fog 2004, s. 192).

For å klare dette må forskeren gjennomgå en kontinuerlig selvransakelsesprosess fra forberedelsesfasen til siste punktum er satt. Hva er skjønn, hva er fordommer? Hva skjer mellom personene i intervjuet, og hvordan virket det inn på resultatene? En personlig samtale med følelser er grunnlaget for empirien, og det blir feilkilder av å utelate følelser fra analysen. Motsatte, når forskeren reflekterer kritisk rundt følelsene i analysen blir det lettere å bedømme prosjektets pålitelighet.

Gyldighet

Gyldigheten handler om hvordan resultatene forholder seg til virkeligheten og har mer å gjøre med empiri. Kan analysen av disse samtalene/intervjuene si noe holdbart om feltet som undersøkelsen dreier seg om?

Validitet eller gyldighet er ofte definert som spørsmålet om vi måler det vi sier at vi måler. (Coolican, 1990, referert i Fog 2004, s. 193) En annen definisjon, som passer bedre til kvalitativ forskning som ikke nødvendigvis har med tall og måling å gjøre, er om vi undersøker det vi sier at vi undersøker. Hva er forholdet mellom empirien, analysen av empirien, og det feltet som vi prøver å presentere et utsnitt av? Er beskrivelsen av virkeligheten sant? (Kvale 1989, referert i Fog 2004, s. 193).

Gyldighet i intervjuprosessen og analyseprosessen krever bevissthet rundt forskerens oppmerksomhet, evne til logisk tenkning, empati, evnen til å lytte, tolke og forstå, teoretisk og praktisk forforståelse og fordommer som person, pedagog og forsker. I kvalitativ forskning med ustrukturerte eller semistrukturerte samtaler som metode er det vanskelig å skille analysefasen fra datasamlingsfasen, og gyldighetsvurderinger foregår også kontinuerlig

gjennom refleksjon rundt innholdet i hver enkelt samtale og i samtalerekken som helhet. Klarte forskeren å få til samtaler som ga informasjon om det som han ville undersøke? Trenger han nye samtaler for å utdype noe, eller kanskje undersøkelser gjennom bruk av andre metoder? (Fog 2004, s. 197). Samtalene med barn som vi initierte vår masterstudie med, ga oss ikke meningsfull informasjon om det vi ville undersøke, og kritisk refleksjon førte oss til erkjennelsen av at det var nødvendig for oss først å undersøke pedagogers forståelse av barns medvirkning. Vi tror at intervjuene vi nå har gjennomført med pedagogene, sammen med en omfattende litteraturstudie, har gitt oss et grunnlag for å si noe betydningsfull om problemstillingen.

For Fog er ikke gyldighet og pålitelighet alltid lett å skille fra hverandre i kvalitativ intervjuundersøkelser. Dette er fordi intervjuet/samtalen er både metode og empiri. (Fog 2004, s. 184).

3.2.6 Intervjuguide

I denne oppgaven har vi valgt å bruke våre underspørsmål til problemstillingen som grunnlag for analyse. Disse er:

- Hva lærer barnehagelærere om barns medvirkning under utdanningen og fra andre kilder?
- Hvilken innvirkning har medvirkningsbegrepet på pedagogers pedagogiske grunnsyn?
- Hvordan forstår barnehagelærerne medvirkning i dag?

Disse underspørsmålene er grunnlaget for det som ble vår intervjuguide. Intervjuguiden så slik ut:

- Hva lærte du om barns medvirkning under barnehagelærerutdanningen?
- Hvilke andre kilder har gitt deg føringer, informasjon eller grunnlag for refleksjon rundt medvirkning? (lover, forskrifter, forskning, teoretikere).
- Hvordan blir ditt pedagogiske grunnsyn farget av barns medvirkning?

- Hvordan ser du på barns medvirkning i ditt pedagogisk arbeid i dag? (Planlegging, gjennomføring, evaluering). Eventuelt underspørsmål: Opplever du noen etiske, pedagogiske eller praktiske dilemmaer i arbeidet med barns medvirkning?
- Kan du gi meg et eksempel på en situasjon der medvirkning er i sentrum?
- Tror du at å oppleve medvirkning har en ”virkning” på barn?
- Kan du oppsummere medvirkning i et ord eller setning?

Både vi og informantene opplevde at spørsmålene og svarene til spørsmålene fløt litt inn i hverandre, men å se på barnehagelærernes forståelse fra flere synsvinkler ga oss et mer nyansert bilde av fenomenet.

3.2.7 Presentasjon av informantene

Til våre intervju gjorde vi et utvalg av fem barnehagelærer, og disse barnehagelærerne vil gjennom resultatdelen og i drøftingen omtales med fiktive navn. Alle de fem informantene var opprinnelig utdannet til førskolelærer. Når vi valgte informantene forsøkte vi så langt det var mulig å få en god spredning i alder, kjønn, hvilke alderstrinn de jobber med og om de jobber i kommunal eller privat barnehage. Vi fant frem til våre informanter gjennom å spørre kollegaer og bekjente om de visste om noen som kunne tenke seg å delta i dette prosjektet. I det følgende kommer en kort presentasjon av hver enkelt informant med deres fiktive navn.

Informant 1 har vi valgt å kalle for Irene. Irene er 29 år og var ferdig utdannet i 2013. Siden utdanningen har hun jobbet som barnehagelærer i privat barnehage. Hennes erfaring er primært på småbarnsavdeling med kortere innhopp på større avdelinger ved behov.

Informant 2 kaller vi for Jon. Jon er 45 år og har lang erfaring i barnehage da han var utdannet på slutten av 90 tallet. Han har stort sett jobbet i kommunale barnehager, men skiller seg noe fra de andre informantene på den måten at det meste av hans erfaring og bakgrunn er fra natur og friluftsbarnhager. På grunn av hans bakgrunn fra utepedagogikk har han nesten utelukkende jobbet med barn i aldersgruppen 3 - 6 år.

Informant 3 kaller vi Sara. Hun er i 50 årene og er en erfaren pedagog som jobber for tiden i en ny oppstartet kommunal barnehage. Hun har tidligere jobbet i private barnehager i

nærmere 25 år. Hun har jobbet på småbarnsavdeling gjennom nesten hele karrieren, og jobber på småbarnsavdeling i dag.

Informant 4 kaller vi Kari. Hun er også en erfaren pedagog som jobber i kommunal barnehage. Kari er i 40-årene og hun har erfaring i fra alle alderstrinn i barnehagen. For tiden jobber hun på småbarnsavdeling.

Informant 5 kaller vi Sissel. Hun er den eldste og mest erfarne av våre informanter. Sissel er i 60-årene og har i en lengre periode jobbet i den samme barnehagen i privat sektor. Hun jobber på storbarnsavdeling.

3.3 - Oppsummering

I denne delen har vi gjort rede for grunnleggende kjennetegn ved kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Videre har vi tatt utgangspunkt i vår utvalgte metode *kvalitativ forskningsmetode* og sett denne fra noen ulike metodiske utgangspunkt. Dernest har vi sett på de etiske betraktningene som bør ligge til grunn. Vi har sett på etisk hensyn og forskningskvalitet i lys av begreper som *validitet* og *reliabilitet* satt opp mot Jette Fog sine alternativ begreper *pålitelighet* og *gyldighet*. Vi har gjort rede for intervjuguiden som ble benyttet i vårt prosjekt og til sist presentert våre informanter.

4.0 Presentasjon og drøfting av empirisk materiale

I forarbeidet til denne oppgaven gjennomførte vi samtaler med barn om deres opplevelse av medvirkning. Vi ble i dette arbeidet oppmerksomme på at innholdet i begrepet ikke stod helt klart for oss og ble derfor nysgjerrig på om det også kunne være slik for andre pedagoger. Litteratursøk for oppgaven har vist oss at begrepet medvirkning har vært omdiskutert og uklart fra det først ble introdusert til barnehageverden gjennom barnehageloven §3 og R06, til tross for det at fenomenene som begrepet skal stå for ble omtalt allerede i R96. Dette resulterte i ytterligere søk etter litteratur samt intervju med fem barnehagelærere.

Før vi kom inn i kjernen av oppgaven, barnehagelæreres forståelse av barns medvirkning, måtte vi først finne ut hvor de hadde fått kunnskap og innsikt i fenomenet. Derfor spurte vi hva de husket om medvirkning som tema i utdanningen og hvilke andre kilder de hadde (videreutdanning, kurs, faglitteratur, sosiale media osv.).

4.1 Hva har barnehagelærere lært om barns medvirkning under utdanningen og fra andre kilder?

Til tross for at informantene ble utdannet på forskjellige tidspunkter og ved forskjellige institusjoner, hadde svarene deres fellestrekk. De uttrykker alle en forståelse for medvirkning som fenomen, men de forklarte at de enten ikke husket noe konkret om medvirkning fra utdanningen, eller at de ble utdannet før begrepet ble tatt i bruk. For eksempel:

Jeg ble utdannet i 1984 så den gangen var ikke medvirkning blitt et pedagogisk begrep. ... Den strukturerte pedagogikken at et barn skulle være med som en del av samfunnet, få vite litt om politiske beslutninger. Det var en del av min utdanning. Men akkurat medvirkning var ikke et pedagogisk begrep. Det var mer basert på utviklingspsykologien, der vi observerte og tolket barna (Sissel).

Flere av informantene gav inntrykk av at de utviklet sin forståelse først etter at de kom i jobb og gjennom senere kurs, samarbeid og erfaring. Den kilden til kunnskap som ble omtalt helt konkret både i svarene til dette spørsmålet og andre, var R17. Fire av fem informanter hadde arbeidet aktivt med R17 på arbeidsplassene sine og hadde gjennom dette arbeidet utviklet sin

forståelse for medvirkning. Irene beskrev sin forståelse for medvirkning før R17 som “medbestemmelse”, mens hun nå opplever en dypere forståelse for barns medvirkning som et mer komplekst fenomen.

... før den nye rammeplanen kom så tenkte jeg at barns medvirkning var mye medbestemmelse, at når barn fikk medbestemme i hverdagen sin, så var det barns medvirkning, at vi jobbet med barns medvirkning, i forhold til å velge når man satte rammene rundt. For eksempel: hvilken farge vil du male med? Blå, gul eller grønn? Eller hvor skal vi gå på tur? Til gapahuken eller lekeplassen? Eller vil du være ute eller inne? At de fikk være med å bestemme i hverdagen, men rundt våre rammer, det trodde jeg før var barns medvirkning. Mens nå etter den nye rammeplanen kom og vi har jobbet med det og det har vært oppe i, eller det er et ganske hett tema for tiden rundt om i alle barnehager, der vi har fått mer innsikt og tolker og referer mer om hva som ligger i barns medvirkning (Irene).

I likhet med Irene hadde Sissel hatt tilsyn fra kommunen. Tilsynet førte til videre samtaler med ledergruppen og personalet. Også her ble arbeid med rammeplanen sentralt, noe som viser at flere organisasjoner og barnehage-eiere støtter seg til R17 samt tidligere utgaver av rammeplan når de jobber med barns medvirkning. Dette viderefører arbeid med medvirkning og gjeldende rammeplan som har vært en rød tråd både ifølge informantene våre og i det vi har lest av faglitteratur siden begrepet ble introdusert i R06. St.meld. Nr. 41 (2008-2009, s. 67) sier at hele 78% av styrerne i barnehage oppga at temaheftet som omhandlet barns medvirkning (kunnskapsdepartementet 2006c) var viktig i arbeidet med barns medvirkning. En svært sentral forfatter i dette arbeidet var Berit Bae, og hun er også den eneste forfatteren som informantene våre oppga som en konkret kilde under intervjuene. Østrem-utvalget sitt arbeid med implementering av R06 avslørte at arbeid med barns medvirkning varierte fra barnehage til barnehage, og at implementeringen opplevdes som krevende.

NOU 2012 fant på sin side at arbeidet med å heve kunnskap i barnehager om medvirkning hadde resultert i en større bevissthet rundt hva som gjøres sammen med barna og hvorfor. En av grunnene til at Berit Bae blir nevnt som en sentral kilde av våre informanter kan ha sammenheng med at hun i arbeidet med barns medvirkning var en pioner og en sterk stemme. Eide og Winger (2018, s. 29) har uttalt at det har blitt snakket så mye om medvirkning at begrepet nærmest har mistet sin betydning, samtidig som fenomenets kompleks

sammensetninger av makt, ansvar og etikk lett kan føre til motsetningsfylte diskusjoner om hvordan barns medvirkning skal tolkes og praktiseres. Wolf og Svenning (2018 s. 29) skriver at det den dag i dag alltid bør være tid og rom for drøftinger rundt barns medvirkning, og flere av våre informanter uttrykker et behov for slike drøftinger. Vi føler at den store innflytelsen som Berit Bae sitt forklarende/tydeliggjørende arbeid hadde på medvirkningsdiskurser i barnehagen kan skygge for andre, mer problematiserende perspektiver. Dette kan være årsaken til at informantene våre kun nevner Bae og gjeldende rammeplan som konkrete kilder for deres forståelse av medvirkning.

4.2 Pedagogers pedagogiske grunnsyn og barns medvirkning

Vi opplever ikke at informantene har et forenklet syn på medvirkning, men at de slet med å huske presist hvor nyansene i forståelsen deres kom fra. At informantene hadde en videre forståelse av begrepet ble tydelig for oss allerede på neste spørsmål; hvordan medvirkningsbegrepet hadde innvirkning på den enkelte informantens pedagogiske grunnsyn. Under vår dataanalyse satt vi igjen med en følelse av at ikke alle informantene forstod hva vi mente med et pedagogisk grunnsyn som vi forstår det etter Lillemyr (2004). Dette burde kanskje ikke ha overrasket oss. For Lillemyr er pedagogisk grunnsyn et komplekst fenomen utledet fra personens filosofiske grunnsyn, sosiologisk grunnsyn og psykologisk grunnsyn. Han er usikker hvor mye mennesker utvikler sitt pedagogisk grunnsyn i løpet av arbeidslivet og er tydelig på det at bevisst utvikling i en bestemt retning er avhengig av kontinuerlig kritisk selvrefleksjon. De fleste av informantene snakket ikke så mye om sitt filosofisk eller verdimessig grunnlag for arbeid med barn; Sissel svarte på et mer umiddelbar, praktisk plan:

... jeg tenker nå at vi legger veldig stor vekt på medvirkning. Det har blitt en veldig stor del av min pedagogiske plattform, og vår pedagogiske plattform. Fra de minste barna opp til de største (Sissel).

Jon sitt svar viste en reflektert og nyansert holdning til sitt pedagogisk grunnsyn, og han stiller stadig nye spørsmål:

Alle impulsene som jeg får, alle innspillene jeg får, alle spørsmålene, påvirker det pedagogiske grunnsynet mitt. Når jeg snakker med ungene, når de snakker med meg,

de forteller meg hvordan de erfarer verden, og de undersøker og de spør, de stiller spørsmål med alt sammen, og jeg stiller spørsmål sammen med de, og lurar om ting, og mye av mitt pedagogiske grunnsyn har kommet ut fra samvær med barn ute i naturen, i tillegg til at jeg har egne barn da, som er med på alt mulig, så jeg tenker at jeg stiller stadige nye spørsmål, det er nye ting som jeg lærer hele tiden, som gjør at jeg føler at jeg er litt på samme plassen som de (Jon).

Jon viste tydelig gjennom sine svar at han hadde et bevisst og utforskende forhold til seg selv som pedagog i et likeverdig samspill med barna og til medvirkning, og at han hadde en måte å tenke på som gjorde at medvirkning ble en intuitiv del av hans praksis. Hans beskrivelse av medvirkende samspill er tett opp til Bae sin forklaring av begrepet medvirkning, hvor hun sier at forstavelen *med* kan forstås som felleskap eller samhold, mens *virkning* har med handling å gjøre. Jon sier at han føler seg som en del av barnegruppa og at han i fellesskapet med dem også får like mye tilbake. Et felleskap som har grobunn i at barna får en reell mulighet til medvirkning gjennom at de virker inn i selve driften og dens aktiviteter. Spørsmålet om pedagogisk grunnsyn resulterte tross alt i at informantene kom med gode utfyllende svar om hvordan de jobbet i praksis med medvirkning eller hva de tenkte om medvirkning. Jon trakk frem innspill barna kommer med samt spørsmål de stilte, noe som også ble nevnt av alle de andre informantene. Alle var samstemte om at medvirkning handler om at barn er delaktige i pedagogisk planlegging i større eller mindre grad, og at de blir sett og hørt av personalet. Fokus på individet eller barna som gruppe så ut til å oppleves som en viktig del av dette for alle informantene. En av Bae sine konklusjoner i doktorgraden sin (Bae 2004) var at pedagoger burde bli mer bevisst på sine dialogmønstre og rolleoppfatninger i samspill med barn. Dette er en tråd som ble tatt opp igjen senest av Ree og Emilson (2019) i sin artikkel om kommunikasjonsmønstre som åpner eller lukker for barns medvirkning. Ree og Emilson (2019) trekker fram pedagogens fokus på fellesskapet som avgjørende for barns opplevelse av medvirkning. Å lese dette ga oss som pedagoger en “aha opplevelse”, og det var interessant å se hvor individrettet informantene ofte var med sine svar til vårt spørsmål. Ifølge Ree og Emilson (2019) risikerer en ansatte som har for mye individfokus i sine samspill med barna en instrumentell form for medvirkning. Unntaket er Jon, som nesten utelukkende besvarte våre spørsmål med “vi” (han og barna) svar.

Flere av våre informanter beskrev at de i løpet av de siste årene hadde endret måten de tenkte på i forhold til sine møter med barn. Informantene Sara, Kari og Sissel fortalte at de brukte

barnas innspill som bakgrunn for sin videre planlegging. Irene på sin side fortalte at hun tidligere hadde praktisert barns medvirkning gjennom at deres innspill ble en del av planleggingen, men at hun nå hadde en dypere forståelse der hun forsøkte å se barnet på individnivå. Som vi har påpekt sier Ree og Emilson (2019) at individfokus innebærer en instrumentell form for medvirkning; barna opplever at deres innspill blir tatt hensyn til av en voksen som står i sentrum i samspillet, så lenge deres innspill “passer inn”. Jon derimot beskrev seg selv som en likeverdig deltaker i samværet med barna. Han poengterte at han lærte sammen med dem og undret seg over ting sammen med dem, han beskrev sitt samspill med barn som fruktbart for begge parter. Her er han på linje med Ree og Emilson (2019) sin forståelse av hvordan barn opplever medvirkning; gjennom likeverdig samspill i gruppe, der den voksne ikke står i sentrum, men innehar en bevisst, tilbaketrukket rolle. Barna opplever den voksne som en samarbeidspartner samtidig som de er trygge på han som ansvarspersonen i samspillet. Sissel viste en bevissthet i forhold til barnets indre liv som en del av sitt arbeid med medvirkning siden hun beskrev hvordan barna opplever en mestringsfølelse når de opplever medvirkning, men også hun brukte bare barns innspill/påvirkning av praktiske aktiviteter som eksempel av medvirkning i praksis

Så sent som i 2012 skrev Berit Bae at medvirkning ofte oppfattes som selvbestemmelse og individuelle valg. Dette er også et poeng som Dingstad (2018, s.102) har tatt frem, hvor han kommer med et eksempel på en turdag i barnehagen hvor barna bestemmer destinasjonen. Han stiller først og fremst spørsmål ved barnas reelle valgmulighet ut ifra deres erfaringsrepertoar samt til om dette blir en måte å praktisere medvirkning på som ikke egentlig innehar noen reell grad av medvirkning.

Berit Bae beskrev tre hovedmomenter i arbeid med medvirkning. Ett av disse var at en helhetlig og relasjonell forståelse fordrer en refleksiv praksis. I dette la hun at “... det ikke i seg selv er nok å ha blikket rettet mot barn eller medvirkningsordninger, men at personalet må evne å reflektere kritisk over syn på barn, relasjonen mellom barn og voksen og forståelse i forhold til dette” (Bae 2012). Vår opplevelse var at svarene til både Irene og Jon her beskrev det som Bae vektlegger, særlig svaret til Jon. Svarene som ble avgitt på spørsmålet om pedagogisk grunnsyn avslørte en svakhet i spørsmålet som ble stilt da det gav lite direkte informasjon om informantenes pedagogiske grunnsyn. Informantene virket usikker på hva vi ville frem til, og svarte gjerne med praktiske eksempler på hvordan de jobber med medvirkning. Når det er sagt, ga disse eksemplene sammen med informantenes øvrige svar et

glimt av deres pedagogiske verdier og deres syn på medvirkning. I hvilken grad så de barna som likeverdige subjekter? At barn er subjekter er et premiss for at de skal oppleve medvirkning. Hvordan omtalte de samspillet med barna?

Informantene Sara, Kari og Sissel snakket alle om å tolke og forstår barns interesser, og å legge til rette slik at barnas ønsker ivaretas i så stor grad som mulig. Kari avga et langt svar med mange punkter, for eksempel:

Barns medvirkning er noe som ligger naturlig i kommunikasjon og praksis gjennom hele dagen. (Kari).

Det handler om hvordan vi møter barna. (Kari).

Kari sa at medvirkning kan virke diffust for mange, og at de jobber mye med det på hennes arbeidsplass for å få en felles forståelse av begrepet. Hun forklarte at det må jobbes mye med og at det ikke er noe man kan gjøre litt her og litt der. Det er viktig å ta barnas interesser og behov på alvor både i direkte arbeid med barna, men også i samarbeid med foreldre og kolleger. Kari sitt svar på dette spørsmålet handler om kommunikasjon, noe som flere teoretikere fra Berit Bae (2004) til Ree og Emilson (2019) har fremholdt som sentralt for barns medvirkning. Berit Bae skriver for eksempel at barn uttrykker seg på mange forskjellige måter, gjennom kroppsspråk, lek, ansiktsuttrykk, tegninger også videre. Hun sier at vi må være åpne for disse forskjellige uttrykkene slik at vi kan forstå barnas ønsker og synspunkter (Bae, 2012). Ree og Emilson på sin side var opptatt av pedagogenes kommunikasjonssevner og hvordan deres kommunikative væremåte kan åpne for barns medvirkning eller stenge for det (Ree og Emilson 2019). Jon sine svar om felles aktiviteter i likeverdig fellesskap plasserer han i en samarbeidende kommunikasjonsform. Han fremstår som en mediator (Åmot, 2019) der han aktivt deltar i samspillet, til tross for at han er mindre fremtredende i hvordan samspillet drives fram.

Sissel på sin side svarte at hun legger vekt på barnets indre liv, og prøver å få tak i hvordan barna har det som en del av sitt arbeid med medvirkning. Hun har gruppesamtaler med de største barna, og dypere individuelle samtaler. Hun prøver å finne ut hva barna synes er greit/ikke greit, eller hva de har lyst til å ha mer av. Vi tolket det slik at de konkrete eksemplene som Sissel kom med handlet i stor grad om individuelle barns medbestemmelse

ifm konkrete praktiske aktiviteter eller utforming av det fysiske miljøet, noe som Ree og Emilson (2019) vil kanskje beskrive som en støttende kommunikasjonsform. Sissel sier også at hun tenker ut fra prinsipper fra Reggio Emilia ifm sitt arbeid med medvirkning; hun gir barna medvirkning i det fysiske miljøet. Dette samsvarer med Evenstad & Dahl (2018, s.50), som referer til Reggio Emilias filosofiske tenkning om rommet som den tredje pedagogen. Ifølge denne tankegangen kan rommet enten stimulerer barnet eller begrense barnet. Også Bae (2006) i temaheftet om barns medvirkning i barnehagen vektlegger barnehagens rom, møblering, innredning og materiell som betydningsfulle for å skape muligheter for barns medvirkning i barnehagen. Dette har også blitt tatt videre i R17 som sier at personalet skal tilrettelegge det fysiske miljøet slik at barn kan delta aktivt og ha tilgang til materiell og leker. Sissel uttrykker det samme målet som Kari; å tolke barnas interesse og behov. Samtidig skiller hun seg fra Kari gjennom å ha fokus på arbeidsmetoder og fysisk miljø i sine eksempler fremfor kommunikasjon. Fokus på det fysiske miljøet er viktig men ikke tilstrekkelig for at barn skal oppleve medvirkning i hverdagen.

4.3 Barns medvirkning i pedagogenes arbeid

Vi spurte videre våre informanter om hvordan de ser på barns medvirkning i sitt pedagogisk arbeid i dag. Her var vi interesserte i hvordan informantene tar medvirkning med seg inn i planlegging, gjennomføring og evaluering.

Irene svarte at hun er veldig opptatte av å se barna som individer. At det er viktig å gi barna en opplevelse av at de har blitt sett, forstått, og er verdsatte for hvem de er. Irene var opptatt av identitetsskaping gjennom å synge/si barnas navn, se de inn i øynene, og fortelle de at det var kjekt at akkurat du kom i dag. Hun nevnte også opplevelsen av glede som en viktig side ved barns medvirkning. Øvelser med sang og rytmer er også noe som Bae 2012 har trukket frem da hun skrev om musisk-rytmisk lekenhet som et lekende samspill med gode muligheter for barns medvirkning. Å se barn som individer er en viktig del av identitetsskapingen og utvikling av barns selvforståelse (Lillemyr, 2007) og å kombinere dette med en samarbeidende kommunikasjonsform i felles aktiviteter som sanglek kan åpne for barns medvirkning. Undersøkelsen til Ree og Emilson (2019) viser dessverre at en samarbeidende kommunikasjonsform er vanskelig eller umulig å oppnå i samlinger.

Jon sammenstiller i sitt svar barn og voksne som likeverdige deltakere i hverdagen i barnehagen. Barna deltar på et grunnleggende nivå i alt fra hvordan dagsrytmen blir til drift av avdelingen.

De var med på å utvikle noe i fellesskap. (Jon)

Jon argumenterte for at naturmiljøet sin utflytende fysiske begrensninger bidro til større mulighet for medvirkning for barn i naturgruppen i forhold til en barnehage med fastsatte arkitektoniske og organisatoriske rammer.

Når naturen i så stor grad inviterer til deltakelse, så tenker jeg at du stimulerer i mye større grad skaperkraften, gleden og mestringsfølelsen hos ungene og hos oss voksne, sammen ... (Jon)

Jon er her inne på to viktige perspektiver på medvirkning. Det ene omhandler måten han ser barnet på, som likeverdige. I følge Brostrøm (2012, i Johansson et.al., 2015, s. 27) er det fortsatt ganske nytt for mange at barn er å anse som likeverdige subjekter. Det er også store forskjeller på hvilke holdninger pedagogen har til barn og barnekulturen forøvrig samt hvilke kompetanse som ligger til grunn for å jobbe med medvirkning og samspill (Bratterud et al 2012, s.4). Det er ikke bare pedagogens holdning som kan føre til forskjeller, men også som Bae (2004) var inne på, pedagogens rolleoppfatning og derav kommunikasjonen som finner sted. Bae beskrev rollen som tydelig voksen som utfordrende fordi forskjellen mellom tydelighet i samspill og autoritær kontroll er vanskelig å kommunisere. Dette omtaler også Sigrid Avsnes (2018) i sin masteroppgave. Jon poengterer også at både de pedagogiske og de fysiske rammene som barna opererer innenfor er viktig for deres muligheter for medvirkning, og her støttes han av flere teoretikere. Som Evenstad & Dahl (2018) var inne på, så fokuseres den pedagogiske diskursen rundt medvirkning på personalets holdninger, relasjoner, samspill med barna og tilrettelegging uten at barnehagens utforming taes inn i den faglige diskusjonen i særlig grad. Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017) har på sin side stilt spørsmål ved de strukturelle rammene som skapes av den diskursen som allerede eksisterer; hindrer denne for barns medvirkning? Hindrer den barnehagelærerens muligheter for samvær med barna da mye av det praktiske går bort i organisering? Eller som Jon sa:

Du har mindre mulighet for å medvirke hvis du legger for store føringer. (Jon)

Sara svarte at hun tar tema med utgangspunkt i barnas interesser, som personalet kommer fram til gjennom samtale (store barn) eller observasjon (småbarn). Sara tydeliggjør med dette svaret at både hun og personalet jobber med medvirkning ut ifra hvilken alder barn hun omgås med har. Hun er som Bae (2012) inne på at medvirkningsretten også gjelder de yngste og at deres innspill kan tolkes gjennom å observere deres ulike uttrykksformer.

Kari bruker som eksempel et pedagogisk opplegg ifm Barnehagedagen “Jeg lurer på”. Hun sier at personalet tok utgangspunkt i barnas (1-åringer) interesse i å klatre inn og ut av kasser og esker. Dette ble brukt som basis for et prosjekt med utforskning av mange forskjellige kasser. Kari sa at prosjektet ble planlagt og gjennomført med utgangspunkt i barnas behov (for eksempel soving, ro) dvs at det ble gjennomført på gunstige tidspunkter. Gruppestørrelsen ble også vurdert.

Kari svarte også at det ble laget en didaktisk plan, pedagogisk dokumentasjon og evaluering iht den didaktiske planen i etterkant. Hele personalet var involvert i planlegging og evaluering slik at alle hadde forutsetningene til å bidra til beste for barna.

For hva trenger barna av oss voksne for at de skal ha utbytte av denne leken og dette prosjektet. (Kari)

Kari var i sine tidligere svar opptatt av kommunikasjon i arbeidet med barns medvirkning. I dette tilfellet har Kari tatt utgangspunkt i de minste barnas non-verbale kommunikasjon gjennom å observere dem i lek. Samtidig går hun fort opp i et systemnivå der barnas interesse for en aktivitet blir tolket videre uten barnas videre innflytelse i prosessen. Spørsmålet vi stiller er om Kari og hennes personale i dette tilfelle oversystematiserer aktiviteten, og om barnas mulighet til medvirkning faktisk blir redusert? Kunne Kari og hennes kollegaer ha lykkes bedre i sitt forsøk på å tilrettelegge for medvirkning gjennom å støtte barnas utforskning av kassene, tilføre flere, og være med i leken? Var det hensiktsmessig i dette tilfellet å tolke, planlegge, ha møter og evaluere?

Haugseth (2010) skrev i sin masteroppgave at den tids styringsdokumenter fremstod som uklare når det gjaldt medvirkning. Hun beskrev en indre spenning mellom medvirkning og

læring. Hun trakk frem at St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet 2008-2009) erkjente disse utfordringene, men at ansvaret for å ivareta medvirkning i praksis skyves over på personalet. Faren da er at dette kan føre til et opplevd behov hos pedagoger for å planlegge og evaluere på en slik synlig, men tidkrevende måte som Kari her beskriver. Spørsmålet vi da stiller oss er om det er hensiktsmessig å planlegge på denne måten, noe som i utgangspunktet fremstår som positivt og profesjonelt. Risikerer man da at man ofrer noe av barnas reelle rett og mulighet for medvirkning? Blir det til slutt en voksenstyrt aktivitet? Det henvises igjen fra vår side til Dahle mfl. (2016) og Eide mfl. (2017). Så er det også slik i symmetriske relasjoner at makten i forholdet er jevnt fordelt, og ansvaret for ivaretagelse av initiativ fra den andre er derfor også noenlunde jevn. Men, "Fordi den pedagogiske relasjonen er en asymmetrisk relasjon der makten mellom partene er ulikt fordelt og praktisert, ligger ansvaret for relasjonen hos den voksne, uavhengig av hva eleven gjør eller hvem hun eller han er." (Sævi, 2015, s. 84) Dette er en forklaring på hvorfor systematiserte pedagogiske opplegg kan risikere å kvele både barns muligheter for medvirkning, og, ifølge Biesta (2013, s. 1) også mulighetene for effektiv helhetlig læring.

Sissel svarte slik på hvordan barn blir involvert i planleggingsprosessen:

I forhold til planlegging så er det ikke sånn at vi presenterer en åpen plan for barna og at de er med og fyller inn. Sånn jobber vi ikke. Men om vi kommer dit en gang, det vet jeg ikke. Men det er mer sånn at det de har spurt om eller uttalte seg om noe, det vi har tolket det som; det legger vi inn i planen. (Sissel)

Videre sier Sissel at det er viktig å se og å høre barnet, og å tolke det personalet tror er barnas interesser. Personalet må styrke barnet på at "jeg" er viktig. Dette svaret ligner noe på Irene sitt svar på samme spørsmål. Samtidig var Irene opptatt av barnas *følelse* av å bli sett som et individ og som en del av gruppen gjennom at deres initiativ i samspill ble tatt imot og anerkjent. Bae (2004 s. 221) har uttalt at en anerkjennende væremåte i samspillet skaper et dialogisk rom hvor individer kan komme nærmere sin egen opplevelse og føle seg gyldige. Sissel var mer opptatt av barnas *opplevelse* av å bli sett i handlinger. Hun snakket om at deres handlingsinitiativ må anerkjennes og bekreftes, men hun var tydelig på at ikke alle kunne få gjennomslag til alle initiativene. Som eksempel på et prosjekt med medvirkning i sentrum beskrev Sissel et avis prosjekt. Dette er et prosjekt initiert og drevet av voksne, der barna får

innvirkning i prosessen fra de blir presentert for ideen, til ferdig produkt. Grad av styring fra de voksne i et slikt prosjekt er stor sammenlignet med røykhusprosjektet som Jon fortalte om:

Vi har nettopp hatt avis prosjekt, der vi starter med blanke ark og hva er en avis og så får de påvirke alt innholdet. Så jobber de opp mot en voksen, når vi har studenter her. Og da får de medvirke helt fra starten av og det er helt åpent. Helt til det er en ferdig avis som vi da selger. (Sissel)

Sissel fikk også et oppfølgingsspørsmål som omhandlet hvordan prosjektet ble evaluert. Sissel svarte at det ikke var evaluering om medvirkning helt konkret, men det var en del av den helhetlige vurderingen. I dette svaret kom det fram en målsetting fra barnehagen om at enkeltbarn skulle bli flinkere til å ta initiativ, noe som ikke nødvendigvis er i samsvar med at barnet opplever økt medvirkning. Samtidig kom det et syn på medvirkning som barnas mulighet til å influere sin hverdag, og Sissel var opptatt av at barnehagens struktur måtte ta høyde for dette. Hun er i dette svaret inne på makt som en viktig faktor i medvirkning som fenomen (Sævi, 2015).

Og gjerne når vi ser på hvert enkelt barn, vi jobber mye individuelt mot hvert enkelt barn i forhold til mål. Så kan det være om vi har oppnådd målsettingen med at det barnet skulle bli flinkere til å ta initiativ; har vi sett, har vi gjort noe med det? Vi ser på de eldste barna om de har på en måte makt over sin egen hverdag; får de influere i sin egen hverdag? Har vi en dagsrytme, har vi en ukerytme har vi en struktur som tar høyde for det? Vi er mer der når vi evaluerer enn akkurat hvor mye har barna fått medvirket nå. Det er mer i et større perspektiv. Opp mot vår struktur og pedagogikk og slik. Vi tenker veldig likt her i forhold til viktigheten av barns medvirkning. (Sissel)

Dette svaret illustrerer hvor utfordrende det er å snakke sammenhengende om medvirkning. Sissel er inne på det å se på barn som individer, hun er inne på et mål om å styre barns evne til å ta initiativ i aktiviteter, hun er inne på organisasjon og rammene barn opererer innenfor i barnehagen, makt, innvirkning, struktur, pedagogikk, evaluering og større perspektiv; men det er vanskelig å tyde hva hennes syn på medvirkning er. Denne uklarheten er grunnen til at Wolf og Svenning, 2018) skriver at personalets forståelse for medvirkning som begrep og fenomen burde stadig drøftes.

4.4 Opplever pedagogen etiske, pedagogiske eller praktiske dilemmaer i arbeidet med barns medvirkning?

Medvirkning er et flersidig fenomen i en barnehagekontekst, med mange faktorer som må tas hensyn til på systemnivå, administrasjons/planleggingsnivå, på gruppenivå og individnivå. Derfor spurte vi informantene om de opplever noen dilemmaer i sitt arbeid med medvirkning. Først, det etiske:

Irene svarte at hun oppleve tid som en hindring. Hun forklarte dette med at hun til tider måtte avbryte samtaler eller at hun rett og slett ikke fikk anledning til å delta i dem på grunn av utilstrekkelig personaldekning eller andre forefallende oppgaver. Eide & Winger (2018) omtalte medvirkning som et så sammensatt komplekst fenomen at det krever tid og ro, kjennskap til hverandre og gjensidige forpliktelser. De stilte spørsmål til om barnehagehverdagen til tider er så hektisk at slike prosesser hemmes. Irene sitt svar gjenspeiler disse spørsmålene. Også Østrem (2015, s. 271) som intervjuet 27 barnehagelærere oppdaget at: «informantene viser til for liten tid, knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper, trange vikarbudsjett, praktiske oppgaver, rutiner og administrativt arbeid som trekker barnehagelærerne bort fra samværet med barna».

Jon snakket om de etiske dilemmaene som et slags ingenmannsland hvor pedagogen må bestemme i hvilken grad han skal utfordre barn til å mestre krevende oppgaver som kanskje er for store for de, og i hvilken grad han skal unngå å ta den risikoen det er å utsette barna for denne utfordringen. Han reflekterer kritisk over hvordan disse problemstillingene skal løses, noe som Lillemyr (2007) skriver er nødvendig for en bevisst utvikling av pedagogisk grunnsyn. Som eksempel beskrev Jon en pulk med ved som barna selv "måtte" dra opp til leiren i skogen gjennom tung snø. I slike tilfeller vil den enkeltes pedagogiske grunnsyn være toneangivende for hvilket valg som blir tatt, og det er en etisk/pedagogisk risiko å utsette barn for oppgaver som kan være for store for de å håndtere. Eide & Winger (2018) har vært inne på at motsetningsfylte diskusjoner rundt tolkning og praktisering av barns deltakelse er en utfordring. Det er et komplekst tema hvor sammensetning av makt, ansvar og etikk i forholdet mellom barn og voksne må vurderes. Jon nevner i denne sammenhengen begrepet risiko og spør seg om man skal ta risiko eller unngå det. Biesta (2013) argumenterer for en

form for risiko som helt i kjernen av utdanning i en verden som er opptatt av trygghet. Her er han ikke opptatt av fysisk risiko/trygghet, men pedagogisk risiko. Det er viktig å åpne opp for dialog og metodefrihet i klasserommet, og være kritisk til behovet for trygg, målbare, likhetsbasert metoder og programmer. I en barnehagekontekst er dette helt klart relevant, der likhet og beskyttelse er viktige diskurser. Mange opplever at medvirkning utfordrer disse diskursene, mens vi er enige med Åmot (2019), som sier at omsorg er et element i medvirkning; omsorg er ikke begrenset til beskyttelse. Vi må til tider risikere å utsette barn for en medvirkning som de ikke er helt klar for. Dette er en personlig, etisk og pedagogisk risiko for pedagoger. R17 åpner for at barnehagen skal “tilrettelegge” for barns medvirkning, men er samtidig veldig klar på at denne medvirkningen skal ha klare grenser:

“Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta (R17, Kunnskapsdepartementet).

Vi tolker det slik at Jon ser på medvirkning som et etisk fenomen som gjennomsyrrer hele hans væremåte som person og profesjonell pedagog. Han er villig til å risikere at barn får et ansvar som de ikke er rustet til å ta, slik at både han og barna finner ut hvor den grensen går.

Jon snakket ikke om tidsmessige dilemmaer eller problemstillinger. Det er av betydning å nevne at Jon var den eneste av våre informanter som jobber i en naturavdeling. Avdelingen oppholder seg ved en leir ute i skogen en busstur fra barnehagebygget. Han har bare “sin egne” barn, ansatte og foresatte å forholde seg til, og opplever mye frihet innenfor de rammene som åpningstidene fastsetter.

Sara svarte at utfordringer kunne gå på hva som pedagogen tolker som best for barn og hva som foreldrene ser på som det beste for barn. Hun sa at pedagoger må forholde seg til Rammeplan eller retningslinjer, eller hva som ser best ut utenfra. Dette kan komme i konflikt med barnas behov og interesser.

Men jeg tror jeg er mest opptatte av barns beste, det er det jeg ønsker å være, over foreldrenes ønsker og behov og kommunen sine føringer. Men ... det er ikke lov å si høyt. (Sara)

Den nye rammeplanen R17 er (som vi har vært inne på) sparsommelig når det gjelder omtale av barns medvirkning og arbeid med fenomenet. Dette fordrer at pedagoger selv må ha et bevisst, reflektert og kritisk forhold til begrepet og sitt eget arbeid med det. Og det betyr kanskje at man innimellom må tørre å tenke nytt, og tørre å utfordre føringer fra myndigheter og foresatte. Også Sara var inne på faktorene tid, sykdom hos personalet, pauser, møter og fysiske rammer som hindringer i arbeidet med barns medvirkning i barnehage.

Kari var den eneste som tok opp forskjellige verdisyn, mangfold, inkludering, barns behov mot familiens behov, konflikt pga kultur eller religion. Kari sa at en må ta valg og reflektere slik at en kunne komme til gode løsninger, siden det som var til barnas beste for enkelte kunne bli uheldig for andre:

Jeg tenker at det som er viktig og riktig for noen barn kan kanskje ikke være det for andre barn eller familier. (Kari)

Når det gjaldt de pedagogiske eller praktiske dilemmaene svarte Kari:

Barnehagen er en organisasjon som har utfordringer i henhold til ressurser. Nok voksne på jobb. (Kari)

Videre svarte hun at barns medvirkning ligger i kommunikasjon; måten vi kommuniserer på og formidler på. "Det er noe som går av seg selv." Hun nevner også forskjellige holdninger og verdier som er tidkrevende å forholde seg til. Dessuten snakket hun om ressurser som kunne virke begrensende på pedagogers evner for kommunikasjon, samhandling og tilstedeværelse:

En kan bli utfordret i hvor stor grad man kan klare det ... slitne, dette med ressurser. (Kari)

Kari sitt svar på dette spørsmålet gjenspeiler noe av den kompleksiteten som barnehagepersonalet står overfor når de skal realisere barns medvirkning. Det er ikke bare krav og meninger utenfra det skal taes hensyn til, men også de interne holdninger og verdier samt barns behov som gruppe og på det individuelle plan. Ulike kunnskaper og ulike tolkninger av begrepet fører til mange ulike innfallsvinkler, noe som flere har vært inne på tidligere (Bae 2012, Østrem 2009). Også på et mer generelt plan har FN-komiteen (2010) tatt for seg hvordan kommuner i Norge håndterer barns rettigheter ulikt. I den forbindelse kom de med en oppmoding til kommunene om å jobbe mer systematisk med innholdet i barnekonvensjonen.

De fleste av våre informanter mener at tid er avgjørende for å skape muligheten for medvirkning. Ree og Emilson (2019) var inne på dette når de analyserte sine case; den pedagogen som klarte en samarbeidende kommunikasjonsform med barna hadde å gjøre med en liten gruppe på syv barn, ute i naturen og uten krav eller mål for aktiviteten. Berg (2015) fant at pedagoger i større barnehager opplever det administrativt arbeidet som pålagt. Den eneste av våre informanter som ikke tar opp tid som en begrensning er som tidligere nevnt Jon, som jobber ute i naturen med en avdeling fysisk isolert fra barnehagen avdelingen tilhører. Det er også slik at de fleste svarene til Jon omhandler nettopp opplevelser sammen med barn. Man kan derfor spørre seg om naturprofilen på avdelingen han leder er med å skape større rom for medvirkning fordi den rommer mer tid til barna. Han nevnte også selv mindre føringer eller fastsatte rom som viktige faktorer som innvirker positivt på dette. Bae (2012, s.47) skrev at barn som opplever voksne som inviterer til lek og humor får tillit til at personalet kan ta deres perspektiv. I tillegg skrev hun at et personale som er tålmodig og gir barna mulighet til å uttrykke seg, skaper rom for medvirkning (Bae, 2012, s. 48). Å være et tålmodig personale er slik vi tolker det, å planlegge på en måte hvor det finnes en åpning for innspill og at personalet tar seg tid til å være tilstede med barna slik at de får uttrykke seg. Når Berit Bae skrev sin doktorgrad i 2004 var hennes fokus på pedagogers dialog med barn. I denne oppgaven gjorde hun dialoganalyse og fant at pedagoger burde være spesielt oppmerksomme på enkelte dialogmønstre hos seg selv dersom de ville bidra til at barn følte seg betydningsfulle. Samspillsmønstrene som åpnet for barns medvirkning var ifølge Bae fokusert oppmerksomhet, tid til å vente, lyttende væremåte, interesse for å forstå, toleranse, og mottakelighet. Bae (2004 s. 221) anbefaler med andre ord, dialogmønstre som fordrer at man har tid og er tilstede, noe som Ree og Emilson (2019) og Åmot (2019) i også inne på is sitt arbeid.

Sissel svarte først at de ikke har diskutert eller opplevd slike dilemmaer på hennes arbeidsplass. Men så sa hun at det kan oppstå dilemmaer i balansen mellom barnas behov for frilek og foreldrenes ønske om pedagogisk innhold, for eksempel tegneøving. Hun nevnte også utfordringer i å treffe en balanse mellom mange barn som har sterke meninger og andre barn med begrensede evner/lyst til å uttrykke sine meninger. Noen må dempes for at andre skal komme fram. Sissel sa at hun tenker ikke på medvirkning som utfordrende. Det er noe å huske på, noe å bli bedre på, men ikke noe som er vanskelig. Hun svarte også at det ikke alltid er mulig å gi barn gjennomslag for det de vil på grunn av det praktiske. Sissel sa i flere sammenhenger at når initiativ ikke kan tas imot må en sørge for at de legges inn i fremtidige planer slik at initiativ ikke blir drept, men at det ellers ikke var så vanskelig:

Ellers har vi ikke opplevd noe etiske utfordringer, eller tenkt noe etiske utfordringer i forhold til barna og medvirkning. (Sissel).

4.5 Situasjoner hvor medvirkning står i sentrum?

De første spørsmålene handlet om informantenes forhold til medvirkning og de pedagogiske etiske og praktiske rammene for å kunne operasjonalisere medvirkning i barnehagen. Alle informantene brukte praksisfortellinger for å illustrere poeng i sine svar til disse spørsmålene, uten at det hindret de i å komme med nye eksempler fortellinger om situasjoner der medvirkning står i sentrum når vi ba om dette. (Unntaket var Kari, men dette var på grunn av at intervjueren stilte spørsmålet på en veldig lukket måte).

Irene snakket første om en gutt som kom inn i garderoben alene for å kle av seg. I likhet med Jon viste Irene sitt svar at hun er bevisst på verdien av å tenke før hun handler; hun beskrev hvordan hun ventet med å gå inn i rommet slik at gutten fikk mulighet til å prøve seg på egenhånd. I følge bl.a. Lillemyr (2004) og Bratterud et.al (2012) krevde dette at Irene så på barnet som et subjekt med egne behov og utviklingsmuligheter utenom de praktiske (å kle av seg). Der en annen pedagog med et annet barnesyn og pedagogisk grunnsyn ville ha gått inn i rommet for å hjelpe barnet med det praktiske, bestemte Irene seg for å gi barnet tid og rom. Gutten mestret oppgaven, og Irene beskriver hvordan han lyste opp da han lyktes i å få av seg støvlene før han tok av resten av yttertøyet og lå det på plassen sin. Han strakk armene i

været og sa: “Yes, jeg klarte det!”. Denne formen for “passiv pedagogisk ledelse” (vårt begrep) faller utenfor det Åmot (2019) beskriver som medierende kommunikasjon som åpner for barns medvirkning, og er pedagogen har et individfokus som står i motsetning til det som Ree og Emilson (2019) beskriver som samarbeidende kommunikasjon. Pedagogen “gjør jo ingenting”. Men alt er kommunikasjon, også det med å ikke vise seg i rommet blir en form for kommunikasjon som tillater gutten å utfordre seg selv og mestre oppgaver alene. Ifølge Lillemyr (2007) er denne følelsen av mestring viktig for barnets selvforståelse og utvikling av evnen til å jobbe for å løse problemstillinger, ikke bare på oppgaver som ligner på denne, men også andre. I det andre eksemplet forteller Irene om to jenter som krangler om en dukke. En av jentene blir veldig lei seg fordi hun ikke får en dukke som den andre har. Irene forteller at hun valgte i dette tilfellet å sette seg ned med jentene, trøste de og forklare uten å komme med en “løsning”. Irene omtaler dette som barns medvirkning fordi barnas følelser blir tatt på alvor til tross for at de ikke blir “gitt rett” i situasjonen:

... det tenker jeg også er en form for barns medvirkning fordi du anerkjenner barnets følelser der og da og hjelper barnet til å håndtere det. (Irene).

Nå følelsene har roet seg fokuserer Irene på å få i gang leken igjen. Irene sitt eksempel handlet om en her og nå situasjon med ett barn. Jon sitt svar handlet om et sømløst samspill med barnegruppen over tid basert på observerte her og nå situasjoner. Han beskrev byggingen av et røyke hus i skogen, etter initiativ fra barna. Etter noen dager så Jon at barna hadde begynt å rive huset som de hadde brukt så mye tid på å bygge. Han fikk lyst å si “STOPP!”, noe som ville ha flyttet fokus i samspillet fra barnas fellesskap til han som pedagog/voksen. I likhet med Irene klarte Jon å holde igjen i dette kritiske øyeblikket, og det viste seg at barna hadde blitt enige om en delvis rivning slik at røykehuset kunne bygges om og utvides. I dette tilfellet var Jon bevisst sin rolle; han valgte å være en tålmodig voksen som støttet barnas initiativ fra siden istedenfor å bremse det gjennom å fremstå som en definerende voksen i sentrum for det som skjedde. Dette førte til i en aktivitet som barna selv bar frem. Han beskrev hvordan han tenkte slik:

En sånn ting at en må tenke seg nøye om før en sier NEI til ... ideer suge av eget bryst. (Jon)

Det handler om ikke å gripe inn før en ser hva barna har tenkt, hva de har funnet på selv og hvordan de har tenkt å handle videre; ikke å styre uten at det er nødvendig. Vår tolkning av arbeidsformene som brukes i informantenes barnehager er at Jon står friere til å være tålmodig enn de andre informantene. De andre jobber i barnehager med faste rutiner som må følges enten av pedagogiske overbevisning eller administrative årsaker eller en kombinasjon av disse begrunnelser. Anledning til å gi barn tid i samspill til å utvikle sine ideer og kommunisere de til andre mener vi er kritisk i arbeidet med medvirkning, men barnehager er organisert på en slik måte at slike spontane brudd i rutiner ikke er mulig uten omorganisering. Ree og Emilson (2019) observerte i 95 situasjoner (måltider, garderobesituasjoner, samling, voksenstyrte aktiviteter) at kommunikasjonen i hele 62 av situasjonene var kontrollerende og preget av monolog, i 20 situasjoner støttende, men fremdeles individfokuset og uten nevneverdig medvirkningsmuligheter for barna, mens bare 13 situasjoner bar preg av ekte dialog, fellesskapsfokus og subjekt-subjekt relasjoner mellom pedagogen og barna. Denne undersøkelse kom altså mange år etter Bae (2004) kom med sitt arbeid med hensiktsmessige dialog mønstre som åpner for barns medvirkning, mens Åmot (2019) også setter fokus på hvordan pedagoger kommuniserer med barn, og hvordan barna opplever denne kommunikasjon. Pedagogen kan åpne for barnas innspill og innvirkning i samspillet, eller lukke det gjennom å la trangen til å styre for å oppnå et mål skinne gjennom.

Jon forklarte videre i sitt eksempel at han sammen med barna tegnet og la planer, og at de hentet materiell sammen. De dro på busstur, barna fant paller utenfor et varehus, de gikk selv inn for å be om lov til å ta dem, og bar så pallene selv inn i bussen. Så tok de seg av bygging selv i veldig stor grad. Denne aktiviteten og leken som oppsto i etterkant av byggingen pågikk over tid, uten en skriftlig didaktisk plan eller evaluering i møter med hele personalet. Denne arbeidsformen er bare mulig når barnehagen ikke legger opp kort/mellom/langtidsplaner, og står i kontrast til det Kari beskriver. Opplegget hun omtaler ble grundig planlagt ut ifra observasjoner av barnas interesse i esker og kasser. Personalet oppdaget barnas interesse for en aktivitet, og ut ifra denne planla de et prosjekt.

Og i forhold til det prosjektet så er det hvordan skal vi gjennomføre dette på barnas premisser? For hvis de skal opplever å utforske, undersøke, prøve ting så er det veldig viktig hvordan vi organiserer dette her. (Kari).

Pedagogene observerte at eskene som ble brukt til å oppbevare leker ble flittig brukt for å sitte i og leke med, men de ble også fort ødelagt. De samlet derfor kasser og esker som kunne brukes til denne leken barna holdt på med slik at barnas lek kunne fortsette. I planleggingen tok de hensyn til følgende:

Gruppestørrelse, når på dagen vi legger til rette for dette i forhold til når de er opplagt, osv. Det er et eksempel på hvordan vi jobber med barns medvirkning. (Kari).

Når Kari snakket om medvirkning i mer generelle vendinger tidlig i intervjuet snakket hun mye om kommunikasjon i samspill med barn og personalet og at medvirkning er en del av væremåten fra hun kommer på jobb til hun går hjem. Når hun fortalte om dette konkrete eksempelet kommer en annen side av hennes arbeid med medvirkning i barnehagen også fram; et opplevd behov for administrativt arbeid for å muliggjøre at barna skal ha “*et godt utbytte av denne leken og dette prosjektet*” innenfor de rammene som barnehagemiljøet setter. (Planer, pedagogiske opplegg, måltider, pauser, sovetider, utetid, innetid, møter, samarbeid.)

Vi er nå i gang med å lage en didaktisk plan for dette her, hvor de tingene som vi har observert kommer fram, og i den planen ligger evalueringsbiten som vi skal ta etterpå. Og her skal vi ha alle med hele personalet, og det er en viktig del av å få den didaktiske planen på plass også før prosjektet skulle begynne fordi samtlige i kollegiet skal få forutsetninger for å bidra i prosjektet for beste for barna og igjen med bakgrunn i barns medvirkning. For hva trenger barna av oss voksne? For at de skal ha et godt utbytte av denne leken og dette prosjektet. Og da er det viktig at vi har alle med, alle som skal jobbe med det, og oss pedagoger, vi har mye internalisert og mye går av seg selv, men vi er ikke bare pedagoger ikke sant, og vi ønsker at alle skal ha en felles forståelse for hvorfor vi gjør dette og hva metoden inneholder, hva målet er, hva krever det av oss voksne. Og så evalueringen kommer i teammøte i etterkant, i forhold til det didaktiske planen. (Kari).

Personalet i dette eksempelet legger en plan begrunnet i observasjoner av barns interesse i en aktivitet, helt i tråd med det R17 (s.43) legger opp til. Når den planlagte aktiviteten settes i gang har det gått en stund siden observasjonene som var inspirasjonen for den ble gjort, noe som kan føre til en avstand mellom det som barna gjorde da og hva de har vært opptatt av

siden. Dette svaret viser hvordan planlagt pedagogisk praksis over tid blir influert av barnas aktivitet og interesser, samtidig som barnas umiddelbare, her og nå opplevelse av medvirkning/medbestemmelse er mindre fremtredende enn hos Jon. Sissel sin eksempel på medvirkning i praksis, et avisprosjekt som var planlagt og forberedt av personalet slik at barna kunne lage en papiravis, hadde en form for barns medvirkning bare i en del av prosjektet. Når Jon ble spurt om han opplevde at barns medvirkning kom i konflikt med andre oppgaver eller krav i sin praksis svarte han at dette skjedde i liten grad. Vi tolker det slik at barna i hans avdeling medvirker i aktivitetene i veldig stor grad slik at medvirkning og medbestemmelse “flyter sammen”. Barna og personalet planlegger og gjennomfører avdelingens aktivitet sammen, og personalet bruker mindre tid i planleggingsmøter, samarbeidsmøter og evalueringsmøter. Jon sa videre at noen ganger kunne tidsbegrensninger, ressurser eller organiseringen sette en stopper for aktiviteter, men at dette ikke bare var negativ; for han er en del av dannelsen til å bli statsborger akkurat det å oppleve og forstå balansegangen mellom egen kreativitet, flokkfølelsen, og det å gjøre noe som passer alle sammen. Vi tolker det slik at Jon tenker på flere medvirkningsnivåer; individnivået der individer opplever at aktiviteter blir hindret, et gruppenivå der flokk følelsen og tilknytning til gruppen bli forsterket av opplevelsene og et demokratisk nivå der han tenker at individer og gruppen kan tilegner seg nyttig kunnskap og ferdigheter på grunn av den ekte motstanden de opplever. Etter Biesta (2010) lærer barna her ferdigheter om medvirkning og motstand på det første nivået, de sosialiseres inn i gruppen og barnehagen på det andre nivået, og med en pedagog som ser på de som likeverdige subjekter kan det hende at de lærer om demokrati som brudd i den gjeldende orden også (Biesta, 2013).

Sara sitt eksempel omhandler en ny oppstartet barnehage med mange tilvenninger. I denne situasjonen var forventningene fra foreldrene mange og Sara opplevde ikke alltid at foreldrenes ønsker harmonerte med hennes forståelse av barnas beste. Flere av foreldrene var opptatt av at barna skulle være ute i bestemte tidsrom eller at de hadde bestemte aktiviteter. Ifølge Sara valgte pedagogene å prioritere ut ifra det de vurderte som barnas beste, både på det individuelle plan og som gruppe. De vurderte barnas utbytte av å være ute eller inne etter hvordan tilvenning situasjonen var, barnas emosjonelle trygghet, og tilknytning. Vi tolker det slik at personalet nedprioriterte de faste rutinene som ofte begrenser barnas rom for medvirkning, til fordel for fleksible rutiner som ga plass til medvirkning. Når Sara ble spurt om beslutningsgrunnlaget for disse vurderinger svarte hun at de baserte sine vurderinger på observasjoner av barnas kroppsspråk, mimikk, mestringer og lyder siden barna ikke hadde et

utviklet muntlig språk. Sara og de andre pedagogene i hennes barnehage har i dette tilfellet gjort en helhetlig vurdering av barnas beste der barn fikk muligheter til å utvikle seg ikke bare intellektuelt, men også emosjonelt og sosialt. Implisitt i Sara sitt svar var en klar overbevisning om at medvirkning er viktig i vurderinger av barnas trivsel og barnas beste. Dette er helt i tråd med Bratterud et al (2012) og høringsnotatet fra Kunnskapsdepartementet (2019) med forslag til endringer i barnehageloven. I høringsnotatet er det foreslått momenter i en vurdering av hva som er barnets beste:

I barnets beste-vurderingen skal barnets synspunkter tillegges «behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet». Ulike momenter i vurderingen av hvor stor vekt barnehagen skal legge på barnets eget syn kan være

- barnets alder og modenhet
- styrken av barnets ønske
- om dette er et ønske barnet har holdt fast ved over lengre tid
- hvilken type spørsmål det gjelder
- om barnet har forståelse for konsekvensene av sitt ønske
- styrken av de momentene som eventuelt taler mot å ta hensyn til barnets syn

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Vi trekker paralleller mellom disse momentene i vurdering av “barnas synspunkter” med momenter i vurdering av barns medvirkning. Listen viser hvor vanskelig det fremdeles er å fange meningen i medvirkning og lignende fenomener. I Sara sitt tilfelle for eksempel er barna som de jobber med rundt ett år gamle. Personalet må derfor vurdere hva som er best for barn som er uten et utviklet muntlig språk, barn som er på krabbestadiet eller har akkurat lært å gå. De er nye i barnehagen og de er sårbare fysisk, psykisk og emosjonelt. Om Sara tar mer hensyn til foreldrenes ønsker om bestemte aktiviteter enn hennes egne tolkninger av barnas kroppslige signaler, risikerer hun å legge for mye vekt på “...de momentene som eventuelt taler mot å ta hensyn til barnets syn”. Dette er en fare spesielt når en har med småbarn å gjøre; og forslaget formulerer av momentene som skal tas hensyn til gjør ikke faren mindre. Småbarn kan vise sterke følelser, men de kan også bli passive om de blir redde eller usikre. Et barn som blir stille i disse situasjonene (for eksempel overganger fra innemiljøet til utemiljøet tidlig i tilvenningsperioden) er prisgitt pedagoger som 1) er sensitive til deres ønsker uansett “styrken” av signalene og 2) er innstilt på å handle ut i fra deres tolkning av

barnas beste. Et 8 måneder gammelt barn vil ikke nødvendigvis vise at "...dette er et ønske barnet har holdt fast ved over lengre tid."

Sissel beskrev en dag de hadde kostymelek og så skulle ut etterpå. Ett barn ville gjøre ferdig en perlebrett hun hadde startet dagen i forveien, men det var ikke tid til det. Da forklarte Sissel situasjonen for barnet, men sa at hun kunne fortsette med å perle ved neste anledning. Senere gikk pedagogen tilbake til barnet og sa: "Nå kan du få lov å perle igjen". Sissel fortalte at barnet da ble kjempeglad over å kunne fortsette med perlingen, og Sissel opplevde at hun hadde lagt til rette for barnets medvirkning gjennom å ta barnets initiativ på alvor og innfri hennes ønske. Vi tror ikke at dette barnet opplevd medvirkning iht R17, "Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.". Det er et viktig moment ved denne informanten at hun utdannet seg i en tid der utdanningen var basert på utviklingspsykologi, å observere og tolke barna. Informanten har opplevd store forandringer i samfunnet og i yrket i løpet av en lang karriere. I dette tilfellet har hun tolket et barns ønske og ivaretatt det på et senere tidspunkt; hun opplever dette som barns medvirkning, mens vi er usikker om barnet opplever det slik.

4.6 Har opplevelsen av medvirkning en "virkning" på barn?

På spørsmål om hun tror at det å oppleve medvirkning har en "virkning" på barn, svarer Irene som følger:

Ja, jeg tror vi driver med medvirkning mer enn vi tror, hele dagen, hele livet. Barns medvirkning og leken, det sosiale og det med å anerkjenne, hjelpe dem til å bli selvstendig. Det er en rettighet og har mye å si for hvordan de blir senere. (Irene).

Den første delen av Irenes svar på dette spørsmålet minner mye om det som Jon var inne på da han ble spurt om hvordan barns medvirkning påvirket hans pedagogiske grunnsyn:

Alle impulsene som jeg får, alle innspillene jeg får, alle spørsmålene, påvirker det pedagogiske grunnsynet mitt. Når jeg snakker med ungene, når de snakker med meg, de forteller meg hvordan de erfarer verden, og de undersøker og de spør, de stiller spørsmål med alt sammen, og jeg stiller spørsmål sammen med de ... (Jon).

Selv om svarene til Irene og Jon er ulike opplever vi at de i sier at medvirkning er noe de har med seg intuitivt hele tiden. Det er en del av deres væremåte som springer ut fra et menneskesyn og et pedagogisk grunnsyn, like mye som det er noe som de jobber med på grunn av at det er en rettighet barn har. Irene sier også at medvirkning har mye å si for hvordan barna blir senere, noe som Lillemyr (2007) også er tydelig på. Barn som blir tatt på alvor som likeverdige subjekter utvikler en god selvforståelse gjennom en aktiv deltakende dannelsesprosess. Når Bae (2012) omtaler et av hovedmomentene ved medvirkning som en helhetlig og relasjonell forståelse - medvirkning må forstås i sammenheng med andre hensyn ... snakker hun blant annet om demokratiske prosesser hvor barns ytringsfrihet og tankefrihet er trukket frem. Også Jon beskriver viktigheten av demokratiske prosesser når han omtaler byggeprosjekter med barn i naturen. Bae (2012) tredje og siste punkt i hennes omtale av hovedmomenter går på at en helhetlig og relasjonell forståelse fordrer en refleksiv praksis. I dette legger hun at det ikke i seg selv er nok å ha blikket rettet mot barn eller medvirkningsordninger, men at personalet må evne å reflektere kritisk over syn på barn, relasjonen mellom barn og voksen og forståelse i forhold til dette. Her også er hun enig med Lillemyr (2007). Både Jon og Irene sine svar viser at de reflekterer stadig i det daglige arbeidet og den daglige relasjonen.

På oppfølgingsspørsmålet “Er det andre aspekter av medvirkning som du ikke har nevnt?”, svarte Irene slik:

Jeg tror egentlig jeg har sagt det gjennom intervjuet nå, slik jeg har tolket det og fått det referert, at det har veldig mange forskjellige betydninger. (Irene).

Irene setter her fingeren på et veldig viktig poeng. Barns medvirkning både som begrep og som fenomen rommer så mange forskjellige ideer, verdier og tolkninger at kontinuerlig refleksjon og diskusjon blir nødvendig. Det blir utilstrekkelig å lene seg tilbake på at “medvirkning er en rettighet.” Flere teoretikere (Bae 2012; Dingstad, 2018; Wolf og Svenning, 2018) har vært inne på utfordringen med operasjonaliseringen av begrepet, og det har også blitt iverksatt flere tiltak for å øke kunnskapen om hva medvirkning kan innebære (Kunnskapsdepartementet, 2007; Østrem-utvalget, 2009). Eide & Winger (2018) påstår at det har vært snakket så mye om medvirkning at begrepet kan ha mistet sin betydning; men vår påstand er at denne samtalen er nødvendig for å hindre at arbeid med medvirkning går i

dvale. Og det er en samtale som må gå på et teoretisk plan så vel som på et praktisk plan, som Jon svarte når han ble spurt om personalet på avdelingen snakker om medvirkning:

Det gjør vi veldig masse, og det har blitt en sånn ting hos oss at hvis jeg sier nei, på impuls, som jeg ... veldig ofte gjør, så kommer det stilt fra kroken bak "Hvorfor sa du egentlig nei nå?" Og det å stille spørsmål, kritiske spørsmål, til hverandre, hvorfor gjorde du som du gjorde? Og at takhøyden er såpass stor, og tryggheten på jobben vi gjør er der, så kan en ta de kritiske spørsmålene, og så kan en venne seg til, å tenke, å snu seg, å tenke "dette håndterte jeg ikke på en bra måte." Men det er det som er læring da; og jeg tenker at hvis vi ikke er mottakelig for læring underveis så har en stagnert, og da har en egentlig ingenting å gjøre i den jobben, å jobbe med andre mennesker. (Jon).

Jon hadde en reflekterende og holistisk væremåte, og han fortalte om mange forskjellige aspekter av medvirkning gjennom hele intervjuet.

Når Jon snakket om bygging av røyke hus fortalte han om kreativiteten, energien og mestringsfølelsen som naturen inviterer til hos barn og voksne i fellesskap. Dette er fenomener som Biesta sier utløses av en helhetlig form for utdanning på flere nivå, der elever får utfordre seg selv og systemet. Det blir en form for medvirkning med en mer symmetrisk fordeling av makt i samspill (Sævi 2015), enn det som er vanlig i barnehager ellers:

Når naturen i så stor grad inviterer til deltakelse, så tenker jeg at du stimulerer i mye større grad skaperkraften, gleden og mestringsfølelsen hos ungene og hos oss voksne, sammen ... (Jon).

Jon var også ofte inne på en demokratisk synsvinkel på medvirkning, som for eksempel når han sa:

... men da har de på en måte forstått hvordan samfunnet fungerer; at de har en stemme, de må bruke stemmen sin, og det kan ha en påvirkningskraft, hvordan ting blir (Jon).

Senere i intervjuet tok han opp hvordan barna utforsker grensene som blir satt av personalet. Der mange pedagoger ser på denne utforskningen som problematisk, snakket Jon om fenomenet som en naturlig og ønskelig del av barns læring om medvirkning, regler, språklige tolkninger, og demokrati. For han er medvirkning at barn får muligheten til å tenke selv, å prøve ut muligheter og begrensninger.

... Men jeg må fortelle en episode ... Vi har en regel i skogen som sier at du skal ikke gå lenger enn at du ser leiren eller at du ser en voksen. Til å begynne med sa vi at du må ikke gå lenger enn at du ser lavvoen. Og der har du en gråsoner sant? Alltid en gråsoner. Men i den gråsonen, så lærer ungene å tenke selv. Og det er det vi er ute etter. Og denne episoden som jeg forteller, det var en vinterdag, det var tre gutter som spurte meg om de kunne gå opp på en myr litt lenger oppe. Så sa jeg "det er greit, men ikke gå lenger enn at dere kan se en voksen." Og så skal jeg gå tilbake til leiren, og så kom jeg litt nærmere der de var, og så bar lyden veldig godt, og så hørte jeg disse tre guttene, litt borte på myren. Så sier den ene gutten at "Nå ser vi ingen av de voksne!" Så står de og diskuterer en stund. Og så plutselig så klatrer han ... han sier "vent litt"... og så klatrer han opp i et tre. Høyt, høyt opp i et tre. Og så roper han fra treet. "Nå ser jeg (Navn)!" Og da tenkte jeg at da har de tøyd grensene, men de vet hva faren er, men de løste det ved å være kreative selv. Så de har frihet under ansvar. Så jeg synes det er et veldig fint bilde på hva medvirkning er da, at de har, at de får mulighet til å tenke selv. At de får bygge fellesfjosen, at de får lov til å dra pulken selv, og at det involverer både krangel og diskusjoner og sosialt samspill på alle måter, men at vi voksne legger litt føringene men at de er med på å strekke grensene; "hvorfor får vi ikke lov til det, eller det ..." at de må argumentere (Jon).

Barna i disse eksemplene får muligheten til å tenke selv, og Jon beskrev hvordan han lar de bevege seg i gråsonen. Med andre ord er han en voksen som er villig til å la barna ta sin plass "at de får mulighet til å tenke selv". Som Sævi (2015) er inne på går dette på den voksnes bevissthet over eget ansvar i en relasjon, som hun ser på som en viktig forutsetning for at et barn skal oppleve medvirkning. Som voksen har Jon en makt i disse relasjonene, og både Sævi (2015) og Wolf og Svenning (2018) har påpekt at makten i relasjonen mellom barn og voksen er fordelt mer eller mindre asymmetrisk. Det er den voksne som til syvende og sist avgjør utfallet av de situasjonene hun er involvert i, det er derfor uhyre viktig at den voksne reflekterer over dette ansvaret og vet hvordan hun skal forvalte det. Svenning (2009, i Wolf

og Svenning, 2018, s. 20) skriver: “*Barnas rett og mulighet til medvirkning handler i stor grad om hvordan personalet ser, lytter til og møter barn*”. Biesta (2010) skriver at med makt kommer ansvar, et ansvar til å reflektere over risiko, trygghet, regler og frihet. Hvor mye plass opplever barn at de har for å fremstå som subjekter? Med sin holistiske måte å tenke medvirkning, demokrati, mestring, trivsel og selvforståelse på var ikke Jon så langt fra det som står i innledningen til Meld. St 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her ble medvirkning beskrevet som en rett, samtidig som det ble koblet til andre fenomener som demokrati, utfordring av regler, tillit, respekt, utvikling av egen identitet og en positiv selvoppfatning. Barnas tro på egne evner og muligheter til å bidra som aktive deltakere i barnegruppen, klassen og samfunnet blir trukket frem. Dette begrepsmettede avsnittet i Meld. St 19 (kunnskapsdepartementet, 2016) er det nærmeste vi har kommet til en fullstendig beskrivelse av alle aspektene med medvirkning, men medvirkning i R17 (Kap.4) er heller overfladisk beskrevet.

Sara satt fingeren på flere forhold gjennom sitt svar:

Ja! Hvis de merker at de har innflytelse... jeg tror det gjelder både barn og voksne ... hvis man har innflytelse på hverdagen sin så gir jo det mening, og inspirasjon og glede og, ja, man føler at man bidrar og føler at man blir hørt... tror jeg er positivt for alle. (Sara).

Det er her en ganske synlig parallell i Sara sitt svar til flere av de andre informantene. Det er tydelig for oss at flere av informantene mener at barna opplever inspirasjon og glede gjennom medvirkning. De mener at barna opplever innflytelse og deltakelse, at de blir hørt og sett og at deres ønsker blir ivaretatt. Dette ser også ut til å være en av de mest fremtredende måtene å jobbe med medvirkning på blant pedagogene. I tillegg nevner Sara at innflytelse er like viktig for barn som for voksne og hun ble bedt om å bekrefte dette:

Ja! I forhold til trivsel og glede og sånn kan en kanskje det ja. Jeg tror det har betydning for barn like mye som for voksne. (Sara).

Her er Sara på linje med Jon sitt helhetlige syn på arbeid med barn som likeverdige subjekter, og Lillemyr (2007) sine ideer om motivasjon, innvirkning i hverdagen og selvforståelse. Vi kan også igjen trekke inn sammenhengen mellom medvirkning og demokrati. Som voksen

har vi klare forventninger om å ha innflytelse i saker som angår oss. Det er også muligheten til dette som gir oss motivasjon til å bidra, lære og utvikle oss. Noe som leder oss til det som Kari var inne på.

Kari mente at det var av stor betydning at barns medvirkning var en stor del av driften i barnehagen ettersom det er et samfunnsmandat pedagoger har og at det skal *“legge grunnlaget for at barna skal få en forståelse for demokrati, å kunne delta i et demokrati, å bidra i et demokrati”*. Barn som blir sett, hørt og tatt på alvor og får lov å medvirke i sin egen hverdag legger et bedre fundament for å delta i et demokrati som unge voksne. Det vil her være relevant å vise til Kristiansen (2011) som snakket om den demokratiske begrunnelsen for å jobbe med medvirkning. Å skape situasjoner hvor barn får erfaring med demokratiske prosesser, kan føre til at barna opplever medvirkning og sosialisering inn i prosessene som driver demokratiet i samfunnet.

Kari sa videre at barn som opplever å bli tatt på alvor, å bli møtt med anerkjennende kommunikasjon, som får lov til å bidra og at andre bryr seg om det de er interessert i, er barn som får flere mestringsopplevelser og at dette bygger selvfølelse hos barna. Dette er en av noen få spor av motivasjonsteori eller tanker om barns motivasjon hos våre informanter. For oss har motivasjon blitt en stadig viktigere del av våre refleksjoner rundt barns medvirkning, siden medvirkning styrker mestring, som styrker selvforståelse. her tenker vi ikke om barns motivasjon til å utføre bestemte oppgaver, men deres motivasjon til å utforske livets muligheter aktivt og kreativt. Lillemyr (2007) ser denne sammenhengen mellom medvirkning og motivasjon.

Muligheten til å oppleve medvirkning i sitt eget liv er også av stor betydning for individets opplevelse av sosial tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci og Ryan, 2002, i Kristiansen, 2011, s. 194). Sammenhengen mellom medvirkning og opplevelse av sosial tilhørighet er for Kristiansen den sosialpolitiske begrunnelsen for arbeid med medvirkning.

Og sånn er det å være menneske, når du blir møtt med et smil og interesse og med åpenhet og du får lov å være med og bidra og de som er rundt deg er interesserte i det du synes da. Det er klart at livet er mye kjekkere enn hvis det var det motsatte! Så jeg tenker at det, barns medvirkning, er avgjørende for kvaliteten på barnehagen, på barndommen her og nå og den fremtiden barna kan få. (Kari).

Kristiansen snakker også om medvirkning som en del av utviklingen av barnehagens kultur og organisasjon. Fordi medvirkning kan gi barna en opplevelse av å kunne påvirke miljøet og barnehagekulturen de er en del av. Dette kan resultere i at miljøet i barnehagen får et større mangfold som kommer barna, voksne og organisasjonen til gode (Kristiansen 2011, s. 194). En barnehageorganisasjon som tenker på denne måten vil ikke “stivne” i en bestemt måte å jobbe på, men vil hele tiden fornyes gjennom samarbeid med barna. Hvert år en ny barnegruppe med nye behov og nye innspill.

Sissel svarte “*Ja, det tror jeg absolutt*” til dette spørsmålet. Hun sa at det er grunnleggende for barn å være betydningsfull, å oppleve at andre ser de, og at de har et eget initiativ. Dette bidrar til positiv identitetsutvikling, selvtillit, selvfølelse, og en positiv opplevelse av omgivelsene. Dette legger grunnlag for senere i livet; om du blir en som tar initiativ eller en som bare følger. Hennes svar på hva medvirkning skal være ligner på svarene fra de andre informantene. Forskjellen er at hennes praktiske eksempler omhandler det vi tolker som medbestemmelse; barna er delaktige i valg som allerede er satt i ganske stramme rammer. For Sissel er det et eksempel på medvirkning at et barn får perle ferdig et perlebrett etter et pålagt avbrudd. Sissel var heller ikke alene om å arbeide med medvirkning på denne måten; hun var tydelig på at alle på arbeidsplassen var samstemt om hvordan medvirkning skulle forstås og praktiseres. Det er interessant for oss at den informanten som praktiserer medvirkning på den mest utstrakte, holistisk måten (Jon) er også den som uttrykker usikkerhet rundt enkeltavgjørelser og snakker mest om kritisk refleksjon. Sissel bruker mange av de samme ordene når hun beskriver medvirkning samtidig som eksemplene hennes kan tolkes som eksempler på medbestemmelse. Til tross for dette er Sissel trygg på hennes forhold til medvirkning som fenomen. Dette speiler vårt eget forhold til medvirkning; vi var veldig trygg på innholdet i medvirkning som fenomen og begrep helt til vi prøvde å ha samtaler med barn om deres forhold til det. Denne utfordring med forskjellige forståelser for og praktisering av medvirkning er noe som også Bae har vært inne på ved flere anledninger, i likhet med Østrem (2009) og Dingstad (2018).

4.7 Kan informanten oppsummere barns medvirkning i et ord eller en setning?

Det siste spørsmålet i intervjuguiden var: “Kan du oppsummere medvirkning i et ord eller setning?”

På dette spørsmålet svarte Irene, Jon, og Sara slik:

Barns deltakelse. (Irene).

At de har høve til å tenke sjøl. (Jon).

Å medvirke handler tenker jeg om å virke med, sammen med andre, og det handler om at man skal samarbeide, man skal gi og ta, komme fram til ting sammen. Å opplever at man har innflytelse, men samtidig opplever at man må innrette seg etter andre.

(Sara)

For Kari er kommunikasjon et nøkkelord når hun kort skal oppsummere begrepet medvirkning:

Jeg må gjenta meg selv litt men barns medvirkning ligger i kommunikasjonen mellom barn og voksne, og hvor den voksne er alltid den ansvarlige i relasjonen. Og det ligger i kommunikasjonen mellom barnehagen og hjemmet. Og det handler om anerkjennende kommunikasjon og tilstedeværelse i møtet med enkeltbarna, hvor vi bruker den kunnskapen som vi hele tiden erverver om barnas interesser og barnas behov når vi legger til rette i det videre innenfor alt vi foretar oss. Som jeg sa i begynnelsen; fra vi kommer i barnehagen til vi sier ha det bra på ettermiddagen og går hjem. (Kari).

Mens for Sissel er *initiativ* nøkkelordet:

Medvirkning er å se og handle etter barnas initiativ. Altså se barnas initiativ og handler ut ifra barnas initiativ. (Sissel)

Spennvidden i svarene til dette siste spørsmålet speiler et like stort register i tolkningene av medvirkningen ute i praksisfeltet. Det er også interessant at vi opplever innholdet i svarene som svært kontekstavhengig. Dette illustreres av at Irene og Jon svarte begge veldig kortfattet samtidig som deres svar ellers i intervjuet avslørte en dybdeforståelse og en kritisk refleksjon i deres praksis som har ført til et presist svar på et komplekst spørsmål. Vi ser at Irene, Jon og Sara svarte i stor grad fra barnas perspektiv, mens de andre svarer mer fra voksenperspektivet, noe som kan ha stor betydning for hvordan barna faktisk opplever medvirkning. Sara svarte i en relasjonskontekst, og sa at medvirkning ligger i samspill med andre, i samarbeid og i demokratiske prosesser, mens Kari var igjen opptatt av kommunikasjon, enkeltbarnet, samarbeid med hjemmet, og barnegruppen. Hun viste et helhetssyn på medvirkning som ligner det som Jon beskrev, men med et voksenperspektiv. Sissel var tolkningsorientert og handlingsorientert i sitt svar, også med et voksenperspektiv.

4.8 Barns medvirkning på flere nivåer

Føringer fra myndighetene om medvirkning oppleves og praktiseres fremdeles forskjellig. Til tross for at pedagoger har blitt mer bevisste og i større grad snakker et felles språk, ser vi ut i fra de eksemplene vi fikk fra informantene at forståelse og praksis fortsatt er ulik. Vi opplever dette som en naturlig konsekvens av at begrepet oppleves forskjellige av forskjellige mennesker, og i likhet med motivasjonsbegrepet kan bare studeres eller omtales gjennom å studere hvordan det påvirker mennesker. Vi ser på medvirkning som et prosessorientert begrep, ikke et resultatorientert begrep. Med dette mener vi at vi ikke tror at vi noen gang kommer til et "svar" på hva medvirkningen kan være; innholdet i begrepet forandrer seg fra individ til individ, personalgruppe til personalgruppe, barnegruppe til barnegruppe, og også fra dag til dag. Føringer fra barnehageeier/styrer er avhengig av verdiene og syn på barnet hos menneskene i organisasjonen. I praksis står pedagoger fremdeles ganske fritt til å ha medvirkning som grunnfjellet i praksisen, som en viktig del i det de gjør med barna, som en av mange faktorer som de tar hensyn til, eller som en pedagogisk attpåklatt. Pedagogene har forskjellige menneskesyn, barnesyn, pedagogiske grunnsyn, verdier, oppfatninger av pedagogiske rammer og praktiske rammer som sterkt påvirker hvordan de forholder seg til barns medvirkning.

“Alle” er i dag enige om at medvirkning er viktig, men informantene våre beskriver det og opplever det på forskjellige måter. Deres praktiske eksempler har likhetstrekk, men er også grunnleggende forskjellige. Irene finner tidspunkt og samspill som hun kan utnytte for at barna skal oppleve medvirkning og mestring, samtidig som hun opplever at tid og praktiske rammer begrenser mulighetene. Jon har et holistisk syn på samspill med barn, og driver naturavdelingen i samarbeid med barna; de er rett og slett med på driften. Jon har lite møtevirksomhet og lite samarbeid/innblanding fra barnehagen ellers, og et minimum av hverdagsrutiner som “skal” følges. Barna og personalet må ikke gjøre noe på bestemte tidspunkter pga hensynet til andre avdelinger eller møter. Medvirkning og medbestemmelse blir da en naturlig og nødvendig del av barnas og de ansattes hverdag, og skillet mellom medvirkning og medbestemmelse, som ellers i samtalene med informantene var tydelig og viktig, blir visket ut. Sara opplever begrensninger på grunn av foreldregruppens forventninger til faste planer og dagsrutiner på småbarnsavdelingen og på grunn av føringer fra R17, men hun velger uansett å operere ut i fra hennes forståelse av barnas beste, basert på tolkninger av barnas kroppslige signaler. Kari sa tydelig at medvirkning ligger i kommunikasjon, og at det er en naturlig del av arbeidsdagen. Her ligner hun veldig på Jon. Men hennes praktiske eksempel ligger i stor grad på et systemnivå, der planlegging og samarbeid blant de voksne skal ta vare på barnas initiativ gjennom å lage et prosjekt. Vi vet ikke om denne systematiseringen er nødvendig på grunn av rammene hun jobber innenfor eller om det er på grunn av hennes profesjonelle overbevisning om en god pedagogisk tilnærming til barns medvirkning. Sissel er den som er vanskeligst å tolke. Hennes svar om medvirkning som begrep forteller om barn som subjekter som skal være med på planlegging og gjennomføring av den daglige aktiviteten i barnehagen, samtidig som eksemplene hennes (omforming av et lite rom, avisprosjekt og perling) bærer preg av medbestemmelse innenfor bestemte tidsmessige og praktiske rammer. Sissel var også opptatt av at barnas “initiativ” skal tas imot og anerkjennes, men så beskriver hun et mål om å gjøre barn i stand til å “ta mer initiativ”. Måloppnåelse evalueres. FNs Barnekomite, referert i Bae (2012) sa at barn “...can choose whether he or she wants to exercise his or her right to be heard”, og R17 sier at barn ikke skal pålegges mer ansvar enn de er modne for, slik at det med å ha et mål om å lære barn å ta mer initiativ burde evalueres med utgangspunkt i barnas perspektiv av opplevelsen.

Vi opplever at barns medvirkning som vi forstår det krever gunstig forhold på fire nivå, og foreslår følgende inndelingen som et verktøy for refleksjon over personalets holdninger og arbeid med barns medvirkning i barnehagen. Vi ble satt på sporet av denne nivå tenkningen

av Åmot (2019, s. 83), men våre nivåer er noe annerledes. Våre nivåer har mer å gjøre med barnas opplevelse av hverdagen sin, og mindre å gjøre med føringene fra myndigheter og ledelse:

1. Det systemiske nivået (føringer fra lover, forskrifter, barnehageeier)
2. Det administrative nivået (dagsrutiner, hvordan en planlegger, gjennomfører og evaluerer pedagogiske opplegg)
3. Det etiske/pedagogiske/filosofiske nivået (opplever barn seg som likeverdige subjekter i samspill med meg?)
4. Det kommunikative nivået (hvor mye rom og tid barn opplever. Hvor mye ekte dialog, hvor symmetrisk samspill med personalet er)

Svarene fra informantene kan alle relateres til en eller to av disse nivåene, men noen svar er innom alle de tre nivåene der pedagoger kan ha innvirkning. Kari, Sara og Sissel sine svar handlet mye om kommunikasjon og om etiske aspekter av arbeid med barn, men eksemplene deres fra praksis handlet mer om elementer på det administrative nivået enn på det etiske eller det kommunikative. Jon beveget seg fra nivå til nivå i sine beskrivelser av medvirkning og mente noe om forholdene på hvert nivå, men vi brukte tid på å skille de forskjellige elementene i det han sa fra hverandre. Det var dette som inspirerte oss til å finne et analyseverktøy som kunne systematisere det som kom fra informantene. Alle informantene var mer eller mindre opptatt av tid og praktiske rammer for medvirkning. Tid er et fenomen som styres av myndighetene på det systematiske nivået gjennom lov, forskrifter og normer, men også av styrer og pedagoger på det administrative nivået gjennom bestemmelser om hvor mange faste rutiner og regler som skal gjelde i barnehagen. Disse beslutningene om utformingen av barnas hverdag tas i arenaer barn ikke har adgang til, og etiske refleksjoner burde derfor ha plass i beslutningsprosessene. Dette gjelder også for evaluering av arbeid med medvirkning på nivå 3 og 4. Selve arbeidet på disse nivåene skjer i stor grad i relasjonene med barna, men et kontinuerlig kritisk refleksjonsarbeid er nødvendig for å sikre at bevisstheten om og respekt for barnas medvirkning opprettholdes. Det kreves både kritisk refleksjon i øyeblikket, i relasjonene, men også refleksjon og veiledning på det administrative nivået slik at alle ansatte kan dra nytte av erfaringene og kompetansen som enkelte tilegner seg gjennom praksis. Denne prosessen blir etter vår mening en kontinuerlig hermeneutisk prosess der praksis, teori, helhet og enkeltsituasjoner spiller inn mot hverandre. Hvor mye

kompetanse hvert enkelt er i stand til å ta til seg avhenger av vedkommendes egne verdier, pedagogisk grunnsyn, og evne til kritisk selvrefleksjon (Lillemyr, 2007).

Grunnen til at vi forandret retning i vår masteroppgave fra å lete etter barnas opplevelser av medvirkning til å lete etter barnehagelæreres forhold til medvirkning, var at vi forsto under prosessen hvor lite selvkritisk vi hadde vært selv i vår praksis og forarbeidet til oppgaven; ikke bare om vårt forhold til medvirkning, men også vårt forhold til praksis ellers. Et eksempel på dette er hvordan vi som pedagoger prioriterer i løpet av en arbeidsdag. Dette er forhold vi ser speilet i svarene fra informantene. Tid oppleves og nevnes av alle unntatt Jon som et begrensende element i arbeid med medvirkning, men det faktum at vi hadde et unntak, førte til refleksjon. Jon har ansvar for like mange barn, han har like mange kollegaer, og han har de samme formelle rammene å forholde seg til som de andre informantene. Vi tolker det slik at han har fokuset sitt mer på det etiske/pedagogiske/filosofiske nivået enn de andre informantene, og at dette er en funksjon av hvordan han er som person og som pedagog. Han snakker ikke i nevneverdig grad om hva han burde ha gjort eller om føringene fra lover og forskrifter. Han har også et syn på barn som likeverdige mennesker som gjør at han kommuniserer med de gjennom dialog. Svarene hans faller på Ree og Emilson (2019) sin samarbeidende kommunikasjonsform uten at han ser ut til å jobbe systematisk for å få det til. For andre, som har flere fysiske og administrative rammer å forholde seg til, kan dette virke som en utopi, som Haugseth (2010) skrev. Men spørsmålet er om ikke vi kan få mer til gjennom kritisk refleksjon og gjennom bevisste prioriteringer. Denne oppgaven er for begrenset til å kunne undersøke hvilke konsekvenser Jon sine verdier og arbeidsmetoder har for barna på andre områder enn medvirkning, men det hadde vært interessant å undersøke, for eksempel, hvordan barna fra hans avdeling opplever overgangen til skolen, en arena der barna opplever klart mindre medvirkning, medbestemmelse, og frihet.

Det har som vi tidligere har skrevet vært mange diskusjoner i barnehageverden i årene etter begrepet *barns medvirkning* ble introdusert. Denne vedvarende samtalen har dreiet seg om medvirkning på alle de fire nivåene som vi har presentert her. Det har blitt etterlyst større kompetanse rundt begrepet (Bae 2012, Kunnskapsdepartementet i 2007, Østrem-utvalget 09, FN 2010). Styrere i barnehager som har ansvaret for å ta dette arbeidet videre inn i barnehagen har poengtert at systematisk kompetanseheving (For eksempel arbeid med temaheftet som omhandlet barns medvirkning) er viktig i implementeringen i barnehagene.

Flere av informantene våre har vært inne på at deres forståelse har blitt bedre gjennom kurs og styringsdokumenter i nyere tid, da med Rammeplan som fellesnevner.

En utfordring slik vi ser det blir når arbeid med medvirkning implementeres i barnehagen gjennom det neste nivå; det administrative nivået. Det blir da opp til hver enkelt barnehage hvordan de ønsker å jobbe i sin barnehage for å imøtekomme lover og forskrifter som i seg selv inneholder et uklart medvirkningsbegrep. Det er slik at styringsdokumentene på dette området er åpne for tolking. Medvirkningsbegrepet kan tolkes som et smalt begrep der barnehagen kan forholde seg relativt instrumentalistisk til R17 Kap.4, eller som et vidt begrep med konsekvenser for medarbeidernes etiske verdier, pedagogiske grunnsyn, arbeidsmetoder, kommunikasjonsformer og prioriteringer i planlegging og hverdagen. Tolkingsrommet kan skape store lokale forskjeller. Som vi har vært inne på, vil en grundig lesing av R17 med “medvirkningsbriller” på, avsløre at kapittelet som handler om medvirkning representerer bare den formelle rammen for medvirkning; et fenomen som er integrert i store deler av forskriften forøvrig.

Det administrative nivået vårt omhandler planlegging i barnehagen; dagsrytmen, ukerytmen og måten man legger planer på og evaluerer dem. Vi mener at det er en klar sammenheng mellom hva man evaluerer og måten man legger planer på. Evaluerer personalet i hvilken grad de har holdt seg til en plan, eller evaluerer de tankene, etikken og pedagogikken som ligger til grunn for planen? Med andre ord; har personalet nivå 1 i siktet mens planer skrives, eller forsøker man å ha både nivå 1, nivå 3 og nivå 4 med både i planlegging og i bakhodet i samspill med barna? Med disse utgangspunktene kan arbeid med medvirkning på forskjellige avdelinger, i forskjellige barnehager og i forskjellige organisasjoner sprike i omfang og innhold. I R17 står blant annet:

Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hvis utgangspunktet for planen som skal legges er at barna skal ha aktiv deltakelse i den blir det opp til pedagogen å vurdere hvordan en skal jobbe med det. Det vil da bli avgjørende hvordan pedagogen tolker barnas uttrykk, hvilke uttrykk pedagogen legger vekt på og ikke minst hvilken kommunikasjonsform pedagogen bruker i samspill med barna. Dette påvirkes av flere faktorer, for eksempel pedagogens syn på barn og pedagogens kunnskap om barn. En kan for eksempel observere barnas lek, fange det som er sentrum i leken og la dette bli et utgangspunkt for fremtidige planer som legges videre, slik som Kari beskriver i hennes eksempel. I et slikt tilfelle vil blikket etter vår mening være sterkt knyttet til nivå 1 og man bør i evaluering i ettertid stille spørsmål ved barnas reelle medvirkning. Kanskje vil man etter en evaluering av en slik plan åpne opp for å respondere direkte til barnas initiativ, og eventuelt hjelpe barna med å utforske leken/samspillet/ideene videre, i situasjonen? Hvor mye medvirkning opplever barn som blir "tatt tilbake" til en interesse noen av de hadde for en uke siden, gjennom en planlagt aktivitet basert på den aktiviteten? Gjør man i så tilfelle en slik vurdering vil man rette blikket mot nivå 3 hvor man aktivt vurderer barnas reelle innflytelse på det som skjer i barnehagehverdagen. Dermed vil man også åpne opp for en mer bevisst måte å jobbe med nivå 4. Om man som pedagog opererer selvreflekterende i nivå 3 og 4 blir vedkommende etter vår mening mindre opptatt av planer og mer opptatt av å være med barna; ikke bare fysisk tilstede, men relasjonelt. På denne måten får man mulighet til å ta større del i barnas daglige liv og å forstå dem som likeverdige subjekter. Å se på medvirkning som et helhetlig og relasjonelt fenomen krever at pedagogen reflekterer over det han/hun gjør samtidig som han/hun ser helheten sammen med andre hensyn. Vi har tidligere vært inne på Quennerstedt (2010) som problematiserer hvordan forskning om barn påvirkes av et syn på barn som annerledes og beskyttelsestrengende i forhold til voksne. Dette tenkte vi på når vi leste evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010:

Samtalene med mange studenter i institusjonsbesøket ga inntrykk av at de i mindre grad ser sine muligheter for medvirkning og innflytelse i sammenheng med retten til å sitte i formelle fora, men i større grad legger vekt på den direkte kommunikasjonen med faglærerne. (NOKUT, 2010)

Her sier studentene at det er bra med muligheter til å sitte i formelle fora, men at det viktigste er dialog med faglærere. Våre samtaler med informantene ledet oss til den samme konklusjonen om samspill med barn. For barn er det viktig at myndigheter, barnehageorganisasjoner og pedagoger har fokus på barns medvirkning som en del av

planlegging og evaluering, men det som teller mest er etter vår mening kommunikasjonen mellom barna og pedagog/fagarbeideren/assistenten.

Vi ser tydelige sammenheng mellom informantenes beskrivelse av sin arbeidshverdag og det som hevdes over. Både Jon og Irene hadde konkrete eksempler fra praksis hvor de mente at barna opplever medvirkning her og nå, ikke nødvendigvis i planlagte situasjoner. En annen fellesnevner for disse informantene var at de begge snakket om opplevelse av mestring og om frihet til deltakelse som viktige grunner til at medvirkning oppstod. Begge hadde et sterkt selvrefleksivt element i fortellingene sine; de tenker, vurderer, lærer og justerer etter det de opplever som barnas behov. Mens Sara, Kari og Sissel også var opptatte av kommunikasjonselementet i barns medvirkning, hadde de mindre grad av selvrefleksjon i svarene sine. Informanten som var mest tilfreds med hvordan barna i hennes barnehage opplever medvirkning, var også den som hadde de minste nyanserte svarene til spørsmålene våre. Dette speiler vår egen reise under masteroppgaven fra selvsikre “medvirkningsekspert” til undrende, utforskende nybegynnere som hele tiden spør seg som Jon, “*hvorfor sa jeg nei nå?*”. Alle våre informanter var i varierende grad opptatt av at barna skulle oppleve å være betydningsfull, å oppleve at andre ser de, og at de har et eget initiativ. Informantene var samstemte slik vi tolket det i at dette bidrar til positiv identitetsutvikling, selvtillit, selvfølelse, og en positiv opplevelse av omgivelsene. Dette betyr at til tross for at enkelte informanter hadde blikket mer tydelig i retning av det systemiske nivå (1) så beveger de alle seg i større eller mindre grad innom nivå 3 *det etisk/pedagogisk/filosofiske nivået (opplever barn seg som likeverdige subjekter i samspill med meg?)* Forskjellen blir slik vi ser det hvor spørrende og kritisk de forholder seg til sitt arbeid med medvirkning på dette nivået, hvor mye de fokuserer på det og evaluerer det og sin egen involvering i det. Slik vi ser det er dette nivået kanskje det viktigste for *barnas opplevelse* av medvirkning, siden et selvkritisk blikk på eget arbeid på dette nivået vil også føre til god likeverdig samarbeidende dialog, samtidig som det vil farge planleggingsarbeidet på både administrasjonsnivå og systemnivå. Arbeid på dette nivået og kompetanse på dette nivået blir mest synlig gjennom intervju og observasjon over tid og er derfor krevende å evaluere ved tilsyn.

For oss har det blitt svært viktig at personalet har alle kompetansenivåene med seg i arbeidet med barns medvirkning. Vi opplever det som en selvfølge at man som profesjonell førskolelærer forholder seg aktivt til lovgivning, krav fra forskrifter og barnehageeier (det

systemiske nivået). På en arbeidsplass med mange roller og oppgaver må man også være bevisst sitt ansvar i forhold til langtidsplaner, dagsrutiner, rammer og lokale hensyn på arbeidsplassen samt hvordan en planlegger, gjennomfører og evaluerer hverdagen (Det administrative nivået). Disse to nivåene er nokså tydelige og enkle å forholde seg til. Det er også her at kompetanseheving er mest synlig for omgivelsene, og tilsynelatende enklest å gjennomføre. Kompetanseheving på nivå 3 og 4 (Det etisk/pedagogisk/filosofiske nivået og det kommunikative nivået) foregår gjennom refleksjon, veiledning, konstruktiv kritikk, observasjon, og tilbakemeldinger. Dette er nivåer som krever at personalet rutinemessig tar risiko i samspill med barn og med hverandre, at de ansatte våger å gå ut av seg selv og vurderer kritisk det en har gjort eller skal gjøre. Da behøves også en etisk og pedagogisk kompetanse i bunn som gjør at man kan håndtere de personlige og profesjonelle utfordringene man eventuelt møter på veien. De som arbeider med de etiske og pedagogiske grunnlagene for sitt arbeid med barn vil ofte møte usikkerhet og kanskje fortvilelse, men som matematiker og filosof Bertrand Russell sa, "... those with any imagination and understanding, are filled with doubt and indecision. Let doubt prevail."

5.0 Avslutning

Som barnehagelærere i en årrekke har vi selv opplevd at begrepet *barns medvirkning* har gjennomgått flere faser. Vår opplevelse av fenomenet har beveget seg mellom normativ trygghet, faglig usikkerhet og etisk forvirring. Vi har etter beste evne forsøkt å finne litteratur som kan belyse fenomenet slik vår problemstilling vinkler dette, og i den forbindelse utviklet en intervjuguide som skal få fram viktige momenter ved andre pedagogers forståelse av medvirkning. Det har ikke alltid vært enkelt å skille mellom barnehagelærerhatten og forskerhatten, men vi opplever oss selv som mer åpne og søkende etter svar nå enn ved prosessens begynnelse. Vi har prøvd å ha et reflektert forhold til våre forforståelser rundt barns medvirkning, teorien vi har lest, empirien vi har funnet fram til, og hvordan vi har tolket empirien.

Vi har vist at de formelle rammene for barns medvirkning tillater stor grad av tolkning på flere nivå. Det er derfor ikke overraskende at intervjuene med fem pedagoger viste at hvordan barn opplever medvirkning er avhengig av hvordan den voksne er som person og som pedagog, hvordan hun tolker rammene for pedagogisk arbeid og hvordan hun prioriterer sine ressurser og tid. Men det er ikke nok å "gi" barn en form for situasjonsbestemt medvirkning fordi det er en rett som er fastsatt i lovverket, og det er nødvendig med kritisk refleksjon som pedagog og som personalgruppe for å sikre at barns medvirkning blir en integrert del av hverdagen i barnehagen. Vi, i likhet med teoretikere fra Bae og Biesta til Ree og Emilson og Åmot, tenker på barn som likeverdige medmennesker med de samme behov og rettigheter som voksne, men med et generelt større behov for beskyttelse og mindre forståelse for seg selv og andre sine behov og handlinger. Medvirkning må ligge i grunnverdiene i barnehagen, i hvordan makt og ansvar vurderes og kommuniseres. Da kommer en ikke forbi det å vurdere kritisk barnas emosjonelle, relasjonelle og sosiale behov i alt det som skjer i barnehagen. Og om en først skal gjøre det, må en vurdere, i samspill med barna, hvordan dette skal farge barnehagesamfunnet. Vi slutter oss til Johansson et al. (2015) når vi slår fast; om barn ikke *opplever* medvirkning, så *har* de ikke medvirkning. Da er det ikke nok med lover, forskrifter og bestemmelser på systemnivå eller planer om å "gi" barn medvirkning i løpet av et bestemt pedagogisk opplegg. Barna må oppleve medvirkning som likeverdige deltakere i hvert samspill, i hver samtale, og dette opplever de ikke om de voksne som de er i samspill med projiserer sine egne opplevelser av samspillet over på barna. Vi er enige i at barn ikke skal få et ansvar som de ikke er i stand til å håndtere, som det står i R17, Kap. 4; men dette gjelder

etter vår mening, for alle mennesker. For oss er det slående at det motsatte (risikoen å IKKE gi et barn ansvar/mestringsmuligheter som det er klar for og burde få prøve seg på) ikke er en problemstilling som får så mye oppmerksomhet.

Det er klart at barns medvirkning kan tolkes på forskjellige måter både som begrep og fenomen. Det var interessant for oss å se gjennom svarene som ble gitt i intervjuene hvordan informantene snakket det samme “medvirkningspråket”, samtidig som de praktiske eksemplene de beskrev viste at de praktiserer medvirkning på helt ulike måter. Et veldig tydelig eksempel på dette var når Jon og Irene beskrev hvordan de observerer og er med barna i dialogiske relasjoner gjennom hele dagen og på denne måte har en opplevelse av at de oppdager og ivaretar barnas innspill. De beskrev hvordan de sømløst driver og tilpasser aktiviteter etter innspill fra barn i her og nå situasjoner. Vi tolker det slik at Kari, Sara og Sissel er også aktivt deltakende med barn i utgangspunktet, men at de styrer mer og bruker barnas innspill i planer for pedagogiske opplegg som ble laget i ettertid av aktiviteten. Dette er i tråd med R17 (Kap. 4) og fører til at personalet har en felles forståelse for det som skjer, men vi opplever en fare for at evalueringen av barnas aktivitet og planleggingsfasen for videre pedagogisk aktivitet kan føre til en form for medvirkning som barna kan oppleve som påklistret. Som Åmot og Ree og Emilson sier; jo mer den voksne styrer samspillet, jo større er faren for at barna opplever seg selv som objekter. Denne oppdagelsen førte til at vi definerte fire nivåer for kritisk refleksjon rundt medvirkningsarbeid.

1. Det systemiske nivået (føringer fra lover, forskrifter, barnehageeier)
2. Det administrative nivået (dagsrutiner, hvordan en planlegger, gjennomfører og evaluerer pedagogiske opplegg)
3. Det etiske/pedagogiske/filosofiske nivået (opplever barn seg som likeverdige subjekter i samspill med meg?)
4. Det kommunikative nivået (hvor mye rom og tid barn opplever. Hvor mye ekte dialog, hvor symmetrisk samspill med personalet er)

Alle informantene hadde til tross for ganske forskjellige arbeidsmetoder en opplevelse av å arbeide på en måte som ivaretar barns rett til medvirkning. Forskjellen var at noen av informantene beveget seg mellom flere nivå enn de andre. Kari, Sara og Sissel var oppmerksom på barna og barnas innspill, men vi opplevde da de beskrev hvordan de planla og jobbet videre var at de vektla nivå 1 og 2 i sterk grad mens nivå 3 og 4 var mindre

fremtredende. De ivaretar barns rett til medvirkning slik de tolker den fra loven (nivå 1) gjennom at de observerer barna og planlegger ut i fra analyse av observasjonene (nivå 2). Irene og Jon beskrev også arbeid på nivå 1 og 2, men de la veldig mye vekt på nivå 3 og 4, der barns *opplevelse* av medvirkning kommer fram. Vår tanke er at refleksjonsnivåene kan gjøre det lettere for barnehageansatte å oppdage nyanser og muligheter i deres arbeid med medvirkning, slik de har gjort det enklere for oss å analysere empirien i denne oppgaven. Samtidig erkjenner vi at arbeidet til pedagoger er komplekst, tiden strekker ikke til, og refleksjoner rundt medvirkning må ta hensyn til konteksten; både arkitektur, organisering i organisasjon, enhet, avdeling eller base, økonomiske ressurser, ulike forståelser og kompetanse, foreldregruppen og barnegruppen. Det er en stor utfordring i barnehagesektoren i dag for personalgrupper å finne tid til å reflektere sammen over den jobben de gjør.

Som vi har vist i denne oppgaven med henvisning til Bae (2006) og Dingstad (2018), er det slik at begrepet *medvirkning* kan ha ulike betydninger i ulike kontekster. Semantisk sett betyr det å *medvirke* å virke med; å ha innvirkning i en felles handling. Et eksempel av barns medvirkning kan derfor være at en gruppe med førskolebarn sammen mobber en 3-åring, men i barnehagekontekst forstås begrepet utelukkende med positivt fortegn. Våre informanter refererte bare til Berit Bae og arbeid med gjeldende rammeplaner som konkrete kilder til deres forståelse av barns medvirkning som begrep. Dette gjenspeiler vårt eget ståsted ved prosjektets start, noe som er et tankekors. Det kan spørres hvor mye av forskningen om barns medvirkning som har vært fruktbart for barnas hverdag i barnehagen, når det fortsatt er slik at begrepet innehar ulike betydninger for pedagoger samtidig som at alle informantene våre oppga at de følte seg trygge på sin forståelse av begrepets betydning. Eide og Winger (2018) hevder faktisk at det har blitt snakket så mye om medvirkning at det kan oppleves som faglig bakgrunnsstøy. Vi kan forstå hva de mener med dette, siden et stadig økende teoritilfang kan oppleves som uoversiktlig for arbeidende pedagoger som prøver å holde seg orientert om dette emnet som et av mange konkurrerende emner. Men slik vi opplever arbeid med barns medvirkning er det så komplekst at det må jobbes kontinuerlig på alle de fire nivåene, med prosessen som målet; en kommer aldri dit at “nå kan vi barns medvirkning” siden det som kreves av barnehageansatte her er situasjons-og-relasjonsavhengig. Dette fordrer som Bae (2012) var inne på en refleksiv praksis på pedagogisk grunnsyn-nivå, med fokus på egne verdier og syn på barn. Dette er krevende arbeid for individer og personalgrupper, og når vi reflekterte over svarene fra våre informanter (alle pedagoger), lurte vi for første gang på om det er rimelig å forvente at en erfaren barnehageassistent som har jobbet innenfor en

beskyttelsesdiskurs i et helt arbeidsliv, skal bygge om hele sitt syn på barn og sin måte å være på i arbeidet med barn? Ertesvåg og Roland (2013) skriver at endringsarbeid i organisasjoner kan ta mange år å implementere og at mye endringsarbeid ikke lykkes. Vi tror at implementering av medvirkning som et vidt begrep med barn som likeverdige subjekter er svært krevende endringsarbeid for både organisasjoner og individer. Vi opplevde helt til det siste under skrivingen av oppgaven at det ble utgitt ny teori på feltet (Ree og Emilson 2019) som hadde betydelig innflytelse på hvordan vi ser på arbeid med barns medvirkning og på hvordan oppgaven nå ser ut; men vi er begge pedagoger med utdanning, variert arbeidserfaring og sterk faglig interesse for barns medvirkning. Spørsmålene rundt hvordan, eller om, ansatte kan forandre verdsett, deres syn på barn og deres arbeidsmetoder kan være spennende å se nærmere på; barnehagesektoren har forandret seg drastisk på mange måter og barns medvirkning slik vi forstår det er bare et av flere fagfelt som krever noe helt annet i dag enn det som var akseptert for tjue år siden.

Deci og Ryan gjorde oss oppmerksomme på at fenomener som motivasjon ikke kan studeres direkte; en må studere hvordan fenomenene påvirker mennesker. For oss er medvirkning egentlig også bare mulig å studere gjennom hvordan det påvirker menneskene i barnehagen. Et slikt studium ville ha blitt en oppgave av en helt annen størrelse og kvantitativ form, med medfølgende komplekse etiske problemstillinger. I vår lille masteroppgave har vi ikke kompetanse eller armlag for et slikt studium, men vi synliggjør og diskuterer ulike perspektiver på medvirkning gjennom samtale og refleksjon. Av disse har motivasjon/selvforståelse, etikk, makt og ansvar lenge vært viktig for oss, mens kommunikasjon har kommet i stadig sterkere fokus i løpet av litteratursøk, empiri-innsamling og analyse.

Sævi (2015) og Dingstad (2018) tar opp makt, maktbruk, og maktasymmetrien i pedagogiske relasjoner i barnehagen. Om, når, hvordan og hvorfor makt blir brukt i barnehagen er det nødvendig å bli mer kritisk til. Hvordan barn opplever medvirkning som likeverdige subjekter blir sterkt påvirket av den voksnes kritiske forhold til makten som blir brukt i samspillet. Noe makt er, som vi har skrevet, nødvendig og legitimt å bruke i en asymmetrisk pedagogisk relasjon der den voksne har hele ansvaret og større oversikt over konsekvenser av handlinger i relasjonen (Sævi 2015). Legitim bruk av makt er ifølge Dingstad (2018) en forutsetning for barns medvirkning siden det avgrenser barnas ansvar og handlingsrom; men i en travel og måldrevet hverdag i barnehagen er det fryktelig lett å bruke makt på en

uhensiktsmessig og ufølsom måte for å sikre at praktiske tidsskjemaer holdes. Barnehager møter barn med systematiserte, fastsatte dagsrutiner med faste tidspunkter for hver aktivitet samt planlagt innhold for aktivitetene, slik at R17 sine mål kan oppfylles samtidig som de praktiske gjøremålene gjennomføres korrekt. Ifølge Biesta (2013) kan slike systemer virke ødeleggende for barns muligheter for effektiv læring, fordi systemet som er laget for å fjerne risiko for å miste kontroll (Sævi, 2015) også fjerner “risikoen” for kreativitet. Om barn skal oppleve seg selv som subjekter må de ha innvirkning i hverdagen sin; og det skjer ikke i et strømlinjeformet effektivt system der fastlagte aktiviteter skjer til fastlagte tidspunkter. Ree og Emilson (2019) har Biesta som en av sine kilder i sitt arbeid med kommunikasjon i barnehagen, og de er tydelig på at barn opplever faktisk veldig lite anerkjennende kommunikasjon i samlinger og i hverdagen i barnehagen. Dette er delvis på grunn av et opplevd press fra myndigheter gjennom forskrifter til å oppfylle mangfoldige læringskrav, og delvis er dette ifølge våre informanter på grunn av tidspress og gruppestørrelse. Når det er sagt må vi også huske at en av informantene, Jon, IKKE opplever dette presset i like stor grad, til tross for, eller kanskje på grunn av, at han fremstår som den som i størst grad lever ut sine prinsipper om å se på barn som likeverdige subjekter og eksperter på egne liv. Jon planlegger lite, støtter barnas utforming av dagene og ukene i barnehagen, og kommuniserer med barna på en måte som Ree og Emilson (2019) beskriver som samarbeidende kommunikasjon, eller felles kommunikasjon. Biesta beskriver demokrati som brudd i den gjeldende ordenen, og Jon tillater dette uten at det tilsynelatende fører til kaos. Hvor mange andre barnehagelærere eksponerer seg selv for denne risikoen? Barna lærer på alle Biesta (2013) sine nivåer bare når de opplever seg selv som subjekter. Et barn som lærer å innordne seg har lært noe verdifullt; men et barn som har lært å utfordre, å undre seg, å prøve ut, på den måten de får gjort på Jon sin avdeling, har lært ikke bare ferdigheter eller å sosialisere seg inn i et system, men hvordan systemet skal utfordres. Dette er Biesta sitt brudd på den etablerte ordenen, det er dette som er medvirkning, og det er dette som er skummelt for mange barnehagelærere å åpne opp for.

Et kritisk blikk på barns medvirkning fra flere perspektiver viser at det er en rettighet, men også mye mer; en katalysator i barnas motivasjonsprosesser og en forsterker for deres nysgjerrighet, som Bae var inne på og som både Deci og Ryan og Lillemyr beskriver. Om vi ser på barn som likeverdige subjekter og kommuniserer med de deretter, kan barna lære det vi pedagoger har fokus på til enhver tid mens de samtidig bygger positiv selvforståelse, selvtillit, mestringsfølelse og læringsglede som smitter over på andre områder i deres liv og

læring. Vi tror i likhet med Kristiansen (2010) at arbeid med barns medvirkning, det at barn og barnas innspill tas på alvor på lik linje med andre verdifulle innspill, fører til at barnas muligheter utvides samtidig som at barnehagepersonalet og barnehageorganisasjonen får større utviklingsmuligheter. Dette gir barnehagen en helt ny dimensjon; planer blir mer levende og tilgjengelig for forandring, samarbeid mellom ansatte og mellom personalet og foreldre blir mer dynamisk, og barna opplever en barnehage tuftet mer på deres premisser. Potensialet for uro, rot og konflikt i prosessene blir nok større, og effektiviteten målt i antall konkrete læringsmål oppnådd med hvert barn går kanskje ned, men dette betyr ikke nødvendigvis at hvert barn sitt "utbytte" av å være med i barnehagemiljøet blir dårligere. Læringsmulighetene for personalet og organisasjonen er noe som vår informant Jon også erfarer, og det er en effekt som vi også har opplevd i vår arbeidspraksis.

Lillemyr sitt arbeid med pedagogisk grunnsyn viser hvordan ansatte som jobber med barn er en funksjon av deres dypeste verdier og holdninger, forhold som det ikke er lett å forandre på uten grundig, indre motivert arbeid over tid. For mange barnehageansatte blir frykten for å miste kontroll ofte en ubevisst begrunnelse for å overse barnas behov, innspill og signaler. Medvirkningsfremmende holdninger kan ikke bli tvunget på ansatte med makt; det går imot alt som vi har vist i denne oppgaven om å se på mennesker som likeverdige subjekter. Kritisk refleksjon, veiledning og rollemodell-læring kan forandre grunnleggende verdier og åpne for nye måter å se barn og nye måter å jobbe på, men slike prosesser tar, som vi har vært inne på, lang tid. Særlig når barns medvirkning i all sin kompleksitet ikke er et synlig, målbart fenomen.

Vi konkluderer med at barns medvirkning kan bli en sterk drivkraft i barnas liv, og at det kan bli en like sterk drivkraft i barnehagens liv også, om vi tør å sette den fri. Men vi erkjenner også at ansatte som har jobbet i barnehagen i mange år, under andre diskurser der barn ble sett på som beskyttelsestrengende objekter, trenger tid, forståelse, veiledning, og, ja, medvirkning i prosessen, om de skal klare å se mulighetene som åpner seg når barn medvirker i livet i barnehagen som likeverdige deltakere.

6.0 Litteraturliste

- Askøy Kommune. (2019, 14.februar). Plan for overgang barnehage-skole-sfo. Hentet 22. januar 2020 fra <https://askoy.kommune.no/barnehage/261-plan-for-overgang-barnehage-skole-sfo/file>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie. avhandling* (dr. philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institusjon for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B.J. Eide, N. Winger & A.E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning*. (1 utg., s. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, Gert .J.J. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education* (1 utg). London: Paradigm Publishers.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen - barn, foreldre og ansattes perspektiver*. (Barnevernets utviklingscenter, Overs.) (s. 96). Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg., internasjonal). Harlow, England: Pearson.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgave-skriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Danielsen Wolf, K. (2018). Tid for barns medvirkning. I K. Danielsen Wolf & B. J. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen Wolf, K. & Svenning, B. S. (Red.). (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen Wolf, K. (2018). Barns rett til medvirkning og lek i barnehagen - gjensidighet og personalets lek-etiske overveielser i møter med barns lek. I K. Danielsen Wolf & B. J. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 141-155). Oslo: Universitetsforlaget.

Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen - en problematisering. I K. Danielsen Wolf & B. J. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 101-124). Oslo: Universitetsforlaget.

Ertesvåg, S. K. og Roland P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.

Eide, B.J. Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel*. Oslo:Cappelen forlag AS.

Eide, B.J. & Winger, N. (2018). «være grei og snill og forøvrig kan man gjøre som man vil» - Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. Danielsen Wolf & B. J. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.

Evenstad, R. & Dahl. B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning? I K. Danielsen Wolf & B. J. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 43-72). Oslo: Universitetsforlaget.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*.

København: Akademisk Forlag.

Gadamer, H. (1986). *Reason in the age of science*. Cambridge: The MIT press.

Gadamer, H. (1989). *Truth and method*. (2 utg.). New York: Continuum.

Haugseth, J. (2010). *Barns rett til medvirkning i barnehagen - utopi eller mulighet?*
(Mastergrad), Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

J. J. Gibson (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Allen and Unwin,
London.

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E.I., Rothle, M., Tofteland, B., Zachrisen, B.
(2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kristoffersen Kostøl, A. (2014). Barns medvirkning på egen barnehagehverdag. Småbarn
som deltakere i en digital spørreundersøkelse om barnehagens innhold.
Paideia(07/2014).

Kristiansen, T. (2011). *Medvirkning - uendelig vanskelig, fantastisk enkelt!* I Vibeke Glaser,
Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet & Frode Søbstad (Red.), *Barnehagens
Grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (1 utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*
(Meld. St. 19 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven*
(*Innføring av lovregler om psykososialt barnehagemiljø og internkontroll mm.*) Oslo:
Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2006, 01. januar). Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet
27.november 2017 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-
64#KAPITTEL_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2)

Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) samt forskrifter. Oslo:
Cappelen akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* Oslo:
Kunnskapsdepartementet.

Lillemyr, O.F. (2004) *Lek, opplevelse og læring*. (2 utg) Oslo: UniversitetsForlaget.

Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo:
Universitetsforlaget.

NESH. (2016, 31.mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 22.januar 2020 fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

NLA Høgskolen. (2019). Barnehagelærerutdanning. Hentet 30.november 2019 fra
<https://www.nla.no/studietilbud/studieplan/2019/barnehagelærerutdanning/>

Noddings, N. (1991). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers college press.

NSD. (2018, 01. oktober). Barnehage og skole frivillig deltakelse. Hentet 20. november 2019
fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

NSD. (2018, 31. august). Samtykke. Hentet 22. januar 2020 fra
<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Pring, R. (2015) *Philosophy of Educational Research*. London: Bloomsbury Publishing.

Quennerstedt, A. (2010). Children, But Not Really Humans?
Critical Reflections on the Hampering Effect of the “3 p’s” *International Journal of
Children’s Rights*(18), 619-635.

M. Ree, A. Emilson. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-

educator interactions. *Early Child Development and Care*. Doi:
10.1080/03004430.2019.1566230

Sævi, T. (2015). *Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv*. I Paul Otto Brunstad, Solveig Magnus Reindal & Herner Sæverot (Red.), *Eksistens & Pedagogikk* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Unicef (2016). Barnekonvensjonen - barnas egne menneskerettigheter. Hentet 06. november 2017 fra <https://www.unicef.no/barnekonvensjonen>

Utdanningsdepartementet (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* Oslo: Utdanningsdepartementet.

Østrem, S., et.al. (2009). Alle Teller Mer. En evaluering av hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator. Voksenrollen i barns samspill og lek. I Ruth Ingrid Skoglund & Ingvild Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-84). Oslo: Universitetsforlaget.

7.0 Vedlegg

7.1 Samtykkebrev

Vil du delta i forskningsprosjektet
”Hva betyr barns medvirkning for barnehagelærere sin praksis i barnehagen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere forholder seg til barns medvirkning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å undersøke hvordan barnehagelærere forholder seg til barns medvirkning. Vi skal gjennomføre semistrukturerte intervjuer med 6 barnehagelærere i arbeid, for å utforske sammenhengen mellom verdier, teori, erfaring og praksis. Hva ideer, tanker og følelser har barnehagelærere om barns medvirkning? Hvordan kommer disse ideer, tanker og følelser til uttrykk i det praktiske arbeidet med barna? I intervjuene bruker vi 6 spørsmål som utgangspunkt for åpen dialog rundt temaet. Disse samtalene blir transkribert og analysert. Lydopptakene blir slettet etter transkribering og ingen personopplysninger vil komme fram i transkriberingen.

Dette er en Masterstudie, og målet er å levere oppgaven til våren 2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Sandviken er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om du har lyst til å delta fordi du er en barnehagelærer som er i arbeid. Vi har kommet fram til deg gjennom felles arbeidsgiver eller gjennom å spørre din styrer om hun kjente en barnehagelærer som ville være med i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi avtaler et tidspunkt for et intervju. Det vil vare ca. 45 minutter. I intervjuet tar vi utgangspunkt i 6 spørsmål, og reflekterer rundt ditt forhold til barns medvirkning som fenomen, og hvordan du ser på barns medvirkning i praksis i arbeidet i barnehagen.

Samtalen vil bli tatt opp på mobil som står i flymodus. Samtalen vil bli transkribert umiddelbart og opptaket slettet innen en uke. Vi ber ikke om personopplysninger, og skulle identifiserende opplysninger komme fram under samtalen vil disse ikke bli transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle sitat fra deg og eventuelle opplysninger om deg (se over) vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil ikke be om, eller samle inn personopplysninger om deg. Skulle personopplysninger komme fram i løpet av intervjuet vil disse ikke bli transkribert. Vi behandler personopplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi skal ha samtaler med 6 barnehagelærere, fra opptil 3 barnehager. Det er derfor en mulighet at informantene kan identifiseres ut ifra deres uttalelser under samtalen. For å unngå dette vil alle sitater gjengis på bokmål og uten språklig ”identifiseringsnøkler” som for eksempel dialekt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19. Lydopptak av samtalene slettes umiddelbart etter transkribering. (Innen 1 uke).

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)

- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Personopplysninger er ikke nødvendig for prosjektet, og slike opplysninger vil bli slettet som beskrevet over. På oppdrag fra NLA Sandviken har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

NLA Sandviken ved Gerran Tangye gerrantt@gmail.com mob. 47280907, Eller Olav Nikolai Helgøy helgoeyen@gmail.com mob.99786064. Du kan også kontakte veilederen vår Einar Reigstad, mail Einar.Reigstad@NLA.no tlf.55540753. Du kan også ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Einar Reigstad

Gerran

Tangye

Olav Nikolai Helgøy

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Hva betyr *barns medvirkning* for barnehagelærere sin praksis i barnehagen?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i et semistrukturert kvalitativt intervju.

Jeg er informert om at personopplysninger ikke er nødvendig for prosjektet, og at evt personopplysninger som kommer fram under intervjuet IKKE vil bli transkribert.

Lydopptaket vil bli slettet senest en uke etter intervjuet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata

NSD Personvern

18.01.2019 09:17

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 744929 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.3 Første gjennomgang av transkriberte intervjuer

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Spørs 1	Informanten husket lite/ingen ting. Utdannet 2012	Vanskelig spørsmål. Husker ingenting spesifikt. Deltidsutdanning; lærte mye fra arbeid med barn samtidig med utdanning	Utdannet “for lenge siden” Medvirkning var ikke et begrep. Lærte nok noe om innholdet i begrepet.	Begrepet ble ikke formidlet. Innholdet, verdiene, måten å jobbe på ble formidlet.	Utdannet for lenge siden. Medvirkning var ikke et begrep. Det var barn i arbeid lek og læring. En strukturert pedagogikk. Barn som en del av samfunnet, de må få vite om politiske beslutningsprosesser. Utviklingspsykologien Obs tolkning (?)
Spørs 2	Rammeplan, yrket, jobbinformasjon, artikler, oppgaver, praksisfortellinger, Kurs.	Alle teoriene jeg har lest, situasjonene, erfaringer. Oppfølgende spørs: Noen eksempler på	Kurs opplæring egen lesning, oppdatering. Oppfølgende spørs: Har du vært på kurs	Kurs i regi kommunen. Barns medvirkning har blitt løftet frem i kommunen.	Rammeplanen og alt i kjølevannet av rammeplanen. Masse artikler og

		<p>teoretikere? Nei. oppfølgende spørs: Hvordan blir ditt ped.grunnsyn påvirket av medvirkning ? Svar: Handler om hvordan pedagogen tenker rundt hvordan han får barna til å føle seg vel, sett.</p>	<p>om medvirkning ? Svar: Nei, ifm andre ting: Ny rammeplan, kurs i organisasjon en osv.</p>	<p>Ellers bhg miljøet, utviklingssa mtaler. Føler at medvirkning er “internalisert ” Litteratur, sosial media, artikler, bhg skrifter. Sentralt står Berit Bae. Medvirkning er en naturlig fokus for pedagoger.</p>	<p>bøker: kommer ikke på spesifikke. Det er i rammeplane n at en henter teorier og synspunkter. Så inn i bhg &reflekterer over medvirkning der.</p>
Spørs 3	<p>Et utfyllende svar. Har alltid hatt det med seg. Men i senere tid har erfaring og refleksjon rundt R17 ført til utvikling i synet på BM. Fra</p>	<p>“Alle impulsene jeg får, alle innspillene jeg får, alle spørsmålene, påvirker det pedagogiske grunnsynet mitt” Grunnsynet formes gjennom</p>	<p>Tenker på en annen måte. Lar barna få større del av planlegginge n. Tar utgangspunkt i barnas interesser.</p>	<p>(se også svar til spørs 2) Fyldig, strukturert og bevisst svar. “BM er noe som ligger naturlig i kommunikas jonen og praksis gjennom dagen”</p>	<p>Svarer kontant men lite konkret. “Altså, jeg tenker at vi legger veldig stor vekt på BM. Det har blitt en veldig stor del av min pedagogiske plattform</p>

	<p>bestemmelse - mye mer nyansert syn. Identitet, selvbilde, det å se barna og deres følelser, det sosiale, lese uttrykkene og innspillene deres, støtte og følge de, vær tilstede i lek. Rett og slett ser dem. For dem de er.</p>	<p>samvær med barn. Informanten opplever at han har det samme ståstedet som barn, og at BM er grunnleggende. Samspillet er fruktbart for begge parter.</p>		<p>Lydhør og bevisst på barnas uttrykksformer. Snakker om BM i kommunikasjon med barn, foreldre, medarbeidere. Må tilse at vi jobber i tråd med føringene vi har og der BM står sentralt. + mye mer</p>	<p>(red: osv.) Oppfølgerspørsmål: Eksempler? Svar handler mye om medbestemmelse. Informanten trekker inn arkitektoniske faktorer; hun sier at barn kan i en periode bestemmer om et bestemt rom skal utformes som en jungel eller noe annet. Dette svaret bekrefter på en måte det informant 2 sa om at arkitektur virker begrensende på barns medvirkning</p>
--	---	--	--	---	--

					s- muligheter. Nevner Reggio Emilio. Interesserer seg for barnas indre liv.
Spørs 4	Refererte til forrige svar. Deltakende samlinger - navnesang, identitet, sosial utvikling. Føler seg sett, hørt, opplever glede. Siste setning: “Jeg jobber alltid ut ifra at barna skal ha en god hverdag, at de skal føle seg trygge, de skal føle seg sett og hørt og	Barn deltar på et grunnleggen de nivå i alt fra dagsrytmen til drift av avdelingen. “De var med på å utvikle noe i fellesskap”. ”Naturen inviterer til deltakelse.” (Affordens). Nevner arkitekturen i “vanlige” bhg som begrensende for BM. “I skogen kan	Opptatt av å se barna. Ingen eksempler. Oppfølgende spørs: Dilemmaer? Svar: (tenkepause ca. 10-15 sek.) -Hva er best for barna/foreldr e. -Konflikt barnas beste/R17 krav. Oppfølger spørs 2: Hva gjør du i slike	Refererer til forrige spørs. (Ser ganske like ut, men er en klar skille for oss) Bruker bhg dagen som et eksempel. Utgangspunk t i barna v/planleggin g. Bestemte et opplegg ut ifra “barnas interesse”. Tar hensyn til barnas behov v/planleggin g av	“ikke sånn at vi starter med åpen plan for barna og at alle er med på å fylle inn. Vet ikke om vi kommer der.” -Hører, ser barna. Tolkning basert på det vi tror/tolker er barns interesser. -Styrker barnet på at JEG er viktig. (Opplever å

	<p>oppleve mye glede - det er det jeg synes er det alle viktigst gjennom BM.</p> <p>Underspørsmål: Noe som hindrer medvirkning? Svar: Ja!</p> <p>Tidsrammer</p>	<p>alt bli til alt og alle er likestilt” (Red: alle?)</p> <p>Informanten sier at det er mindre muligheter for BM ved sterkere føringer, det lærte de etterhvert.</p> <p>Underspørsmål: Dilemmaer? Svar: Noen ganger tar voksne ansvar for beslutninger; barn “må” bære noe til leiren for felleskapet el.l. Da får de større eierforhold til aktiviteten. Eks. pulk med ved til leiren. “Det</p>	<p>tilfeller?</p> <p>Svar “Jeg tror jeg er mest opptatte av barnas beste.... over foreldrenes ønsker/behov og kommunen sine føringer. Men det er ikke lov å si høyt.”</p> <p>Spørsmål 3: Praktiske dilemmaer? Svar: “Det handler om ressurser ofte. Utilstrekkelige ressurser til å gjennomføre ting. Sykefravær, møter, pauser, alle sårne ting. Fysiske rammer.</p>	<p>opplegg; feks gjennomføre aktiviteter når barna er opplagt.</p> <p>Oppfølgende spørsmål: Hvordan evaluering? Svar: Didaktiske plan inkluderer evaluering. Alle i personalet er med i planlegging. Viktig at alle har forutsetning for å bidra til beste for barna. “Hva trenger barna av oss voksne?”</p> <p>Evaluering i temamøte etterpå.</p> <p>Underspørsmål</p>	<p>bli sett og hørt)</p> <p>- Betyr ikke at alle får gjennomslag. #NB</p> <p>informanten snakker mye om det vi tolker som påvirkning/m edbestemmelse.</p> <p>- Avisprosjekt. Voksne organiserer prosjektet. Det beskrives som “helt åpent” men det er bare innholdet i avisen som barna har påvirkningskraft i. (Papiravis, lite relevans i barnas liv?)</p> <p>Oppfølging spørsmål:</p>
--	---	--	---	---	--

		gjorde VI!"		<p>ål. Dilemmaer. Svar tett pakket. 1. Etske. Verdisyn, mangfold, inkludering, barns behov/famili ens behov. Konflikt kultur/religio n. Vi må ta et valg. Reflektere. "Jeg tenker at det som kan være viktig og riktig for noen barn kan kanskje ikke være det for andre barn eller familien." 2.Pedagogisk e eller praktiske dilemmaer. "Barnehagen er en</p>	<p>Evaluering? Svar: "Vi har ikke hatt noen egne evalueringer på medvirkning ". Det blir en del av den totale evalueringen. - Målsetninge n er at barna skal bli flinkere til å ta initiativ. -Har de makt over egne hverdag. (Dagsrytme/ uke/struktur/ pedagogikk) Etske/prakti ske/pedagogi ske dilemmaer? Svar: Ikke noe som vi har diskutert eller har</p>
--	--	-------------	--	--	---

				<p>organisasjon som har utfordringer iht ressurser. Nok voksne på jobb.”</p> <p>BM ligger i kommunikasjonen - måten vi kommuniserer og formidler på. “Det er noe som går av seg selv altså”</p> <p>Holdninger og verdier: tidkrevende! Jevnt over krevende å være så tilstede i alle relasjonene.</p> <p>Ressurser ressurser ressurser.</p> <p>Kommunikasjon, samhandling, tilstedeværel</p>	<p>oppstått.</p> <p>Men:</p> <p>-Balansen mellom foreldrenes ønsker (utvikling) og barnas ønsker (frilek).</p> <p>-Utfordring i balansen mange barn med sterke meninger og barna med svake meninger/evne til å uttrykke behov.</p> <p>RED: ikke helt ferdig med dette svaret?</p>
--	--	--	--	--	---

				se - “kan bli utfordret i hvor stor grad man kan klare det.... slitne, dette med ressurser.”	
Spørs 5	Eksempel 1 Gutt får mulighet og ro til å klare seg selv i avkledning. Opplever mestring, indre motivasjon, selvforståelse. Pedagog observerer i det skjulte, forholder seg klar men avventende. Gutten viser glede, mestring, stolthet. Helt uten innblanding fra andre.	Eksempel: Røykehuset. Handler om å ikke gripe inn før en ser hva barna har tenkt. Ikke styre uten at det er nødvendig. Initiativet til røykehuset kom fra en av barna, og pedagog gir plass/støtte det (Red: initiativ, informant 5). Sammen tegner barna og pedagog planer,	Eksempel: Ny bhg. Tilvenning. Forventninger fra foreldrene iht tid ute, mens pedagogen prioriterer barnas beste individuelt/ gruppe når hun bestemmer om de skal ut eller ikke (Overgang/stress, vær/påkledning/ utviklingsstadiet.). Så får pedagogen spørsmål fra	Svarte med eksempel i forrige spørsmål. Men eksempelet har ikke kommet med her. Dette må ordnes	Eksempel: En jente som ikke ville avslutte perlingen for å delta i voksenstyrt kostymeprosjekt. Pedagog sørger for at jenten får fullføre perlingen etterpå. For pedagogen betyr dette at jenten får medvirke gjennom at hun ble tatt på alvor.

	<p>Dette krever TID.</p> <p>Eksempel 2</p> <p>Jenter krangler over en dukke. Pedagogen støtter/anerkjenner følelsene, men "løser" ikke konflikten. De finner sammen en måte å gå videre. Pedagoger beskriver dette som medvirkning.</p>	<p>henter materiell sammen (busstur, barna ser paller utenfor varehus, går selv inn for å be om lov til å ta, og bærer de inn i bussen). Så bygging. Så ser pedagoger at de river. Lyst å si STOPP men holder igjen; spør hva de vil. Barna vil bygge om å utvide. "...en sånn ting at en må tenke seg nøye om før en sier NEI"; gi plass til "...ideer såge av eget bryst." Oppfølgende</p>	<p>foreldrene i ettertid. Oppfølgende spør: Hvordan vurderer barnas beste? Svar: Utbytte av ute/inne, tilvenningssituasjon, trygghet, tilknytning. Oppfølgende spør: Beslutningsgrunnlag? Svar: Observasjon. Oppfølgende spør: Og det leser dere? Svar: Kroppsspråk, mimikk, mestring, lyder. Viser barna stress eller glede?</p>		
--	---	--	---	--	--

		<p>spørs: Konflikt Medvirkning / rammer? Svar: I liten grad. Men noen ganger legger tid, ressurser, organisering en setter stopper for aktiviteter. Men dette er ikke bare negativ; en del av dannelsen til å bli statsborger (Red: Biesta) er balansegang egen kreativitet/ Flokkfølelse n/ gjør noe som passer alle sammen.</p>			
Spørs 6 Har medvirkning en virkning?	Ja. tror vi driver med medvirkning	Ble ikke spurt, hadde svart på dette	Ja! De merker at de har	Absolutt! Grunnlag for demokrati	“Ja, det tror jeg absolutt.” Grunnleggen

<p>NB dette har med motivasjonsteori å gjøre</p>	<p>mer enn vi tror. hele dagen, hele livet. Medvirkning og leken, det sosiale & å anerkjenne, hjelpe dem til å bli selvstendig. Det er en rettighet og har mye å si for hvordan det blir senere. Oppfølgende spørsmål: andre aspekter av medvirkning? Svar: Jeg tror egentlig jeg har sagt det. Tolkning, at det har veldig mange forskjellige betydninger.</p> <p>(Red: engasjert</p>	<p>tidligere. (RED: kontrollere om det har kommet med, og evt kopiere inn her.)</p>	<p>innflytelse barn-voksne. Innflytelse på dagen gir mening, inspirasjon, glede. Å bidra, bli hørt er positiv for alle.</p> <p>Oppfølgings spørsmål: Sammenstill er du V og B medvirkning? Svar: Ja. Trivsel og glede er viktig for begge.</p>	<p>forståelse (Red: Biesta) Forutsetning for å delta i demokrati som voksne. Helse - å bli møtt, anerkjent, å bidra, ha innvirkning, fører til mer initiativmestring-selvfølelse. Blir en god sirkel. Betydning for fysisk og psykisk helse. Red: Lillemyr 2007</p> <p>Viktig for barns fremtid men også deres opplevelse av her og nå.</p> <p>Tidlig innsats</p>	<p>de med å være betydningsfull, å oppleve at andre ser deg, har eget initiativ. Fører til identitetsutvikling, selvtillit, selvfølelse, opplevelse av omgivelsene. Og senere i livet; er du en som tar initiativ eller en som bare følger.</p>
--	--	---	--	---	---

	men diffus?)			(skoleforberedende mot her og nå/ anerkjennelse)	
				“Barns medvirkning er avgjørende for kvaliteten på bhg, på barndommen, her og nå, og den fremtiden barna kan få.”	
Spørs 7: Definisjon av BM	“At de har høve til å tenke selv.”		Det handler om å virke med, sammen, samarbeide, gi og ta, komme fram til ting sammen (Red: Biesta definisjon av demokrati) Opplevelse av innflytelse	Kommunikasjon. Voksne er de ansvarlige. Anerkjennende. Tilstedeværelse. Se enkelt barna. Kontinuerlig erverve kunnskap om barns interesser og	“Medvirkning er å se og handle etter barnas initiativ. Altså se barnas initiativ og handle ut ifra barnas initiativ”

			men også at man må innrette seg etter andre.	behov. Fra barn kommer til de går. (RED: kontroller i transkribert tekst om informanten kommer med en klarer definisjon enn dette? Dette er mer en definisjon av arbeid med medvirkning ?)	
	Ekstra spørs: I personalgruppen, snakker dere om medvirkning ? Svar: (Red: utfyllende svar, med ganske uklare skiller mellom				

	<p>diskusjoner om regler med barn og voksne.)</p> <p>“Ja, veldig masse.”</p> <p>Voksne har stor takhøyde for å korrigere og utfordre hverandre på “nei”.</p> <p>Barn er med på å diskutere grenser og lover. De opplever innvirkning, ikke alltid gjennomslag</p> <p>(RED: Medbestemmelse, se informant 5)</p> <p>Informanten snakker om gråsonen, der regler ikke strekker til</p> <p>(RED: Brunstad.</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>Ledelse i ingenmannsl and)</p> <p>Feks eksempel med sylteagurk på skive, eksempel med å klatre i et tre slik at barna kunne få se en voksen iht reglene, mm. Barn lærer at regler er noe som blir bestemt i fellesskapet og som må følges (RED sosialisering) men samtidig utfordres (RED: Subjektiverin g. Dette er noe som vi tror er uvanlig i bhger, som er ofte</p>				
--	---	--	--	--	--

	“regeldrevet” NB Fins forskning på dette)				
--	--	--	--	--	--