

Du, jeg og vi sammen.

En etnografisk feltundersøkelse om implementering av barnas medvirkning i barnehagens hverdag.

SUSEN MACHELEID

VEILEDER

Else Cathrine Melhuus

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



Sammendrag

Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse implementeringen av barnas medvirkning i barnehagen. Barnas mulighet for å kunne påvirke sin egen hverdag i institusjonen er et område som til tross for omfattende forskning og publisert litteratur fremdeles fremstår som uklar og ikke konkret definert (Dingstad, 2018). I tillegg er det et av mange krav som skal omsettes etter den nye rammeplanen for barnehager 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor etterlyses det i denne studien hvordan medvirkning i barnehagen konkret praktiseres og realiseres. Det undersøkes gjennom en mikroetnografisk feltundersøkelse der det observeres en hel uke i hver av to barnehager og utdypes i fokusgruppesamtaler med både voksne og barn. Teoretisk forankres oppgaven til et syn om barn som kompetente subjekter med et eget selv og forståelse av sin opplevelsesverden fra fødselen av der selvet utvikler seg i gjensidige forhold til andre, slik det understrekes av Sterns (2003) teori om selvet og med vekt på gjensidig anerkjennelse, som står sentralt ved Løvlie Schibbys (1988, 2013, 2018) dialektisk relasjonsteori. Et slikt relasjonelt perspektiv settes i kontekst av Baes (1996) anerkjennende ikke instrumentell kommunikasjonsmåte med hensyn til den andres perspektiv samt en dialog etter Habermas (1999) preget av felles og rettferdige beslutninger der barn anses som likeverdige samtalepartnere. Teoriene forstås som utfyllende og innebærer et relasjonelt perspektiv på ulik vis samt at disse ses som forutsetning og grunnlag for barnas innflytelse i barnehagen. I og med at medvirkning utøves av både voksne og barn i barnehagen, belyses begge roller teoretisk når det gjelder å skape en hverdag i barnehagen. I analysen identifiseres konkrete situasjoner der medvirkning skjer. Det viser seg at disse gjennomgår mange områder i løpet av barnehagehverdagen, selv om det tilrettelegges forholdvis lite og mest med fokus på det enkelte barnet. Funnene tyder på at barnas påvirkning av egen hverdag praktiseres mest gjennom selvbestemmelse, valgfrihet og indirekte innflytelse, og det fokuseres mindre på medbestemmelse og medvirkning som fremstår som engangshendelser. Realisering av medvirkning skjer gjennom en anerkjennende grunnholdning av de voksne, som bruker sin makt for å fremme barnas medvirkning. Selv om barnas medvirkning er noe som ønskes av de voksne, innskrenkes det samtidig ved en holdning om at barna kan ikke bestemme alt selv. Når det gjelder barna selv viser analysen at de kan øve direkte innflytelse spesielt gjennom deres samspill imellom og deres ulike væremåter både via å være imøtekommende men likeså gjennom å yte motstand. Ut fra funnene og analysen kan det konkluderes med at medvirkning praktiseres ikke gjennomgående i alle områder i barnehagens hverdag. Det har ikke blitt til en grunnleggende holdning enda og det kan realiseres enda mer enn det skjer per i dag.

Førord

Å skrive en masteroppgave om barnas medvirkning i barnehagen er et tema jeg er spesielt interessert i. Å skape hverdagen i barnehagen sammen med barna lar de blomstre på alle måter og fører ofte til alternative tenkemåter hos oss voksne. Det har jeg sett og erfart. Samtidig kan det være krevende å forene barnas medvirkning, spesielt med tanke på alt det en ellers skal være oppmerksom på. Allikevel er jeg en stor tilhenger av barnas medvirkning og ønsker å smitte andre ved å implementere det i hverdagen .

Det var til tider ganske nervepirrende for meg å skrive denne oppgaven, men jeg fikk mye støtte underveis slik at jeg ikke mistet motet. Det ønsker jeg å takke for.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Else Cathrine Melhuus for gode faglige diskusjoner og kritiske innspill slik at jeg ikke mistet tråden underveis og kunne fokusere på det jeg ønsket å bidra med. Tusen takk for oppmuntrende og motiverende ord.

Videre ønsker jeg å takke både barn og voksne i de to barnehagene jeg kunne gjennomføre undersøkelsen min. For anonymitetens skyld skal dere ikke nevnes her, men jeg ønsker å understreke at jeg satt stor pris på deres samarbeid og deres åpenhet overfor meg og mine studier.

Jeg ønsker også å takke mine kjære snille kollegaer, Kirsti, Jørgen og Judith, som alltid har vært tilgjengelig for både gode faglige innspill og oppmuntring dersom jeg var fortvilet.

En stor takk fortjener min venninne Jorunn, som tok jobben med å lese oppgaven min og for å rette mine utallige språklige feil. Skulle ikke tro hvor mye en fremdeles sliter med norsken selv om en allerede har bodd i dette landet i så mange år.

Til slutt vil jeg takke Thomas, mannen min, som leste gjennom alle mine utkast og stilte kritiske spørsmål som fikk meg til å tenke over det jeg skrev. En hjertelig takk også til mine to døtre, Thea og Luise, som alltid trodde på mammaen sin.

Kristiansand, november 2018

Susen Macheleid

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn: FNs barnekonvensjon, barnehagelov, rammeplan for barnehager..	8
1.2 Forskning.....	9
1.2.1 Internasjonal forskning.....	9
1.2.2 Nasjonal forskning.....	11
1.3 Problemstilling.....	12
1.4 Oppgavens oppbygging.....	13
2. Teoretiske perspektiver.....	14
2.1 Begrepet medvirkning.....	14
2.2 Medvirkning i barnehagekontekst.....	16
2.3 Syn på barnet som subjekt i det 21. århundre.....	17
2.3.1 Daniel Sterns teori om selvet.....	18
2.4 Anerkjennende relasjon og kommunikasjon.....	20
2.4.1 Anne - Lise Løvlie Schibbyes dialektisk relasjonsteori.....	20
2.4.2 Berit Baes anerkjennende kommunikasjon.....	21
2.4.3 Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori.....	22
2.5 De voksnes rolle ved medvirkning.....	23
2.5.1 De voksnes holdninger og væremåter.....	24
2.5.2 De voksnes makt.....	26
2.6 Barnas rolle ved medvirkning.....	27
2.6.1 Relasjon mellom barn.....	28
2.6.2 Barnas ytringer og ytringsfrihet.....	30
2.6.3 Barnas motstand.....	30
2.7 Oppsummering av teoretiske perspektiver på barnas medvirkning.....	32
3. Metode.....	35
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	35
3.2 Valg av metode og design.....	36
3.2.1 Mikroetnografisk feltundersøkelse.....	36
3.2.2 Instrumenter for datainnsamling.....	37
3.2.2.1 Observasjon.....	37
3.2.2.2 Fokusgruppeintervju.....	38
3.3 Utvalg og rekruttering.....	39
3.4 Fremgangsmåte.....	40

3.4.1	Forberedelse av datainnsamling.....	40
3.4.2	Gjennomføring av feltarbeid – observasjon.....	41
3.4.3	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.....	43
3.4.3.1	Fokusgruppeintervju med de voksne.....	43
3.4.3.2	Fokusgruppeintervju med barna.....	43
3.4.4	Transkribering.....	44
3.5	Analyse.....	44
3.6	Kvalitetssikring.....	46
3.7	Etiske vurderinger.....	48
4.	Presentasjon og analyse av funnene.....	50
4.1	Konkrete situasjoner for medvirkning.....	50
4.1.1	Å kunne fritt ta i bruk arealet og materialet.....	50
4.1.2	Små, uformelle avgjørelser i hverdagen.....	53
4.1.3	Regler.....	55
4.1.4	Frilek.....	56
4.1.5	Bursdag.....	58
4.1.6	Samlingsstund og planlagte aktiviteter.....	59
4.1.7	Dokumentasjon.....	61
4.1.8	Førskoletrening.....	62
4.1.9	Oppsummering.....	63
4.2	Medvirkningsfremmende faktorer.....	64
4.2.1	Den voksnes rolle i sammenheng med medvirkning (dimensjon 1)...	65
4.2.1.1	Dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn.....	65
4.2.1.2	De voksnes holdninger og væremåte.....	66
4.2.1.3	De voksnes makt.....	68
4.2.2	Barnas rolle i sammenheng med medvirkning (dimensjon 2).....	70
4.2.2.1	Kommunikasjon og dialog barn imellom.....	71
4.2.2.2	Barnas væremåte.....	72
4.2.3	Oppsummering.....	74
4.3	Medvirkningshemmende faktorer.....	75
4.3.1	Sikkerhet.....	75
4.3.2	Tidsbruk.....	76
4.3.3	Begrensninger i barnas kommunikasjon og væremåte.....	77
4.3.4	De voksnes makt.....	78

4.3.5 Oppsummering.....	80
4.4 Konkrete tiltak for medvirkning.....	81
4.4.1 Oppsummering.....	82
5. Avslutning og konklusjon.....	83
5.1 Metodiske refleksjoner.....	89
5.2 Undersøkelsens relevans og bidrag.....	90
6. Litteratur.....	91
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (foreldre).....	98
VEDLEGG 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (ansatte).....	100
VEDLEGG 3: Eksempel på observasjonsnotater.....	102
VEDLEGG 4: Fokusgruppeintervjuguide med de ansatte.....	103
VEDLEGG 5: Fokusgruppeintervjuguide med barna.....	104
VEDLEGG 6: NSD – Meldeplikttesten.....	105

1. Innledning

Medvirkning i barnehagen har fått mye oppmerksomhet på barnehagefeltet *”ikke minst i kjølevannet av rammeplanen for barnehager som kom i 2006”* (Dingstad, 2018, s.101) og etter Kunnskapsdepartementet har gitt ut et eget *”Temahefte om barns medvirkning”* i 2006. Det viser seg i tillegg gjennom et stort forskningsfokus og en rekke publikasjoner innenfor feltet i denne tidsperioden. En slik fokusering på barnas medvirkning kan knyttes til et syn en har på barn i dagens samfunn, der disse ses og anerkjennes som likeverdige samfunnsborgere og kompetente subjekter, som skal respekteres og inkluderes i fellesskapet (Kjørholt, 2010). Barnas medvirkning i barnehagen dreier seg om *”grunnleggende holdninger”* og *”kompetanseutvikling”* dersom barna skal respekteres og tas på alvor (Eide & Winger, 2018, s.28). I tillegg eksisterer mange andre krav og faglige formål som barnehagepersonalet stilles overfor. Ifølge rammeplanen for barnehager skal det blant annet arbeides med danning, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19) i tillegg til kartlegging og dokumentasjon (Skålid, 2007). I Stortingsmelding Nr. 19 fremstilles barnehagen som en skoleforberedende instans der *”barnehagelæreren skal tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser som styrker og støtter barnas læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter”* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7). Den norske regjeringen satser på at *”barn skal trives, utvikle seg og lære”* i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.5). Det gjenspeiler en tendens der det fokuseres på kunnskaper og ferdigheter, som skal måles og evalueres for å kunne kontrollere hvorvidt kunnskapsmålene er nådd og det reduserer barnehagen dermed til en ferdighets- og kunnskapsarena (Broström, 2011). Barnehagen sett som læringsarena, der barna ses som investering i fremtiden og barnehagens formål begrenses til det som kan gi avkastning på lang sikt kan ikke nødvendigvis forenes med intensjonen om å ivareta barnas rett til medvirkning (Østrem, 2015, s.11). Allikevel skal denne retten bevares og det rettes oppmerksomhet mot hvilken måte barna kan være med å bestemme over livet i institusjonen (Seland, 2004). Det viser seg blant annet i den nye rammeplanen for barnehager (2017) og det foregår fremdeles forskning innenfor feltet f.eks. på Universitetet i Agder, samt at det nylig ble utgitt en bok om barnas medvirkning i barnehagen av Danielsen Wolf og Svennevig (2018). Barnas medvirkning er et komplekst område, som krever at barnehageansatte tar seg tid og ro samt inngår i gjensidige forpliktelser med barna, noe som kan være vanskelig i en hektisk barnehagehverdag der barnehagelæreren skal håndtere mange ulike krav og forventninger, der den skal være *”deltaker, inspirator, planlegger, igangsetter, improvisator, observator, trøster, kunnskapsformidler”* (Eide & Winger, 2018, s.41). Med dette som bakgrunn skal

denne masteroppgaven belyse hvorvidt retten til medvirkning konkret omsettes i dagens barnehage slik at barnas stemme blir ivaretatt og tatt på alvor i hverdagen etter at *"det har vært snakket og skrevet så mye om det"* (Eide & Winger, 2018, s.29).

1.1 Bakgrunn: FNs barnekonvensjon, barnehagelov og rammeplan for barnehager

Barnas medvirkning er i Norge en lovfestet rettighet nedfelt i barnehageloven (2006) og rammeplanen for barnehager (2017) som bunner i FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989). Denne rettigheten er ikke en *"teoretisk bølge"* eller et *"pedagogisk motefenomen"*, tvert imot er den et område som *"har kommet for å bli"* i dagens barnehage (Bae, 2015, s.13).

Retten til barnas medvirkning baseres på FNs barnekonvensjon som trådte i kraft i 1989 og ratifiseres av Norge i 1991. FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som gir barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern og den pålegger alle offentlige myndigheter som kan påvirke barnas situasjon å oppfylle og respektere barnas rettigheter (Norsk Senter for Menneskerettigheter, 2005, s.4). I denne konvensjonen eksisterer ikke en egen artikkel for medvirkning og den omtales ikke som en rettighet (Dingstad, 2018). Barnas medvirkning knyttes i første omgang til artikkel 12, barnas rett til å uttrykke seg, og kan i tillegg ses i sammenheng med artikkel 13, ytringsfrihet, i barnekonvensjonen. Artikkel 12 omfatter retten til å kunne uttale fritt sine egne synspunkter i alt som vedrører dem og disse skal legges vekt på i forhold til alder og modenhet, noe alle parter skal sørge for og garantere (United Nations, 1989). Denne rettigheten forstås som en mulighet for barn til å kunne ytre seg om det de ønsker, men det er ingen plikt (Sandberg, 2010). Retten til ytringsfrihet (art. 13) innebærer friheten *"til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer"* uten begrensninger på den måten barna selv velger, om det skjer *"muntlig, skriftlig, eller på trykk"* (United Nations, 1989). FNs barnekonvensjon bygger på et syn om *"barnas beste"*, nedfelt i Artikkel 3, som skal ligge til grunn ved alle handlinger som berører barn (United Nations, 1989). Barnekonvensjonen gir ingen definisjon om hva *"barnas beste"* er, men beslutninger som bygger på dette prinsippet skal tas på grunnlag av samtaler med barna og deres omsorgspersoner, observasjoner og ved å innhente informasjon fra instanser som er i kontakt med barnet (Norsk Senter for Menneskerettigheter, 2005). Ved omsetting av medvirkning i barnehagen knyttes *"barnas beste"* til deres alder og modenhet, som skal tas hensyn til (Kristiansen, 2011, s.189).

FNs barnekonvensjon danner det prinsipielle grunnlaget for barnas rett til medvirkning nedfelt i barnehageloven (2006) §3 (Bae, 2015):

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal få jevnlig mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnehageloven, 2006, §3).

Rammeplanen for barnehager er en forskrift for norske barnehager forankret i barnehageloven der det fastsettes ”overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver” (Barnehageloven, 2017, §1-5). I rammeplanen for barnehager (2017) har barnas rett til medvirkning fått et eget kapittel (4). Denne rettigheten skal implementeres ved å sikre og motivere barn til å uttrykke sine egne synspunkter på det som foregår i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). Det utpekes spesielt barnas deltakelse i planlegging og vurdering i barnehagens hverdag. Ved å formulere at barna skal ”få innflytelse på det som skjer i barnehagen” kan en tenke seg at barnas medvirkning gjelder alle områder i deres barnehageliv. Videre vektlegges barnas ulike måter å ytre seg på og medvirkning skal fostres med hensyn til barnas ”alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov” som skal observeres og følges opp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). I tillegg skal medvirkning ikke føre til at barna må ta et ansvar de ikke er beredt til i forhold til ”alder og modenhet”. Alt det som skrives i medvirkningskapittelet i rammeplanen gjenspeiler FNs barnekonvensjons hensikter og dermed kan denne oppfattes som grunnlag for barnas rettighet for medvirkning i barnehagen. Ved å forankre barnas medvirkning i barnehagen i både lovgivning og rammeplanen fremstiller det en rettighet som faktisk skal omsettes i dagens barnehage. At dette muligens ikke lar seg gjennomføre uten videre viser seg gjennom en rekke forskning innenfor feltet.

1.2 Forskning

1.2.1 Internasjonal forskning

Internasjonal forskning viser at barnas medvirkning eller ”*participation*” er et område som er i fokus også internasjonalt i barnehagene og her skal det nevnes noen utvalgte studier fra Sverige, Finland og Tyskland.

Markström (2005) gjennomfører en etnografisk feltundersøkelse i to svenske barnehager med fokus på hvordan institusjonen skapes av aktørene, dvs. barna, foreldrene og barnehagelærere.

Resultatene i denne studien viser at hverdagslivet i barnehagen kjennetegnes ved planlagte aktiviteter og rutiner, der barna har lite innflytelse på tid og rom. Allikevel påvirker aktørene sitt hverdagsliv i institusjonen i det de viser motstand mot rutiner og førdefinerte handlingsrom og skaper sine egne rutiner, aktiviteter, tid og rom.

Emilson og Johansson (2009) sine videoobservasjoner av hverdagshandlinger i svenske førskoler retter oppmerksomheten på hvordan verdier fostres og kommuniseres i hverdagens samspill mellom voksne og barn. En av de verdiene som utmerker seg er demokrati oppnådd gjennom barnas deltakelse og medbestemmelse med både individ og fellesskapsfokus. Funnene viser at barnas medbestemmelse er begrenset ved de voksnes holdninger, regler og bruk av makt, der barnehagelæreren setter rammer for aktivitetene.

Kangas (2016) utforsker i finske barnehager barnehagelærerens perspektiv på medvirkning i hverdagens pedagogisk praksis. Resultatene indikerer at å gi barna en stemme, respektere og lytte til de, samt å tilby muligheter for initiativ og valg, slik at medvirkning kan praktiseres, vurderes som essensiell. Samtidig påpekes at barnas innflytelse på beslutnings- og pedagogiske prosesser er svake og barnas deltakelse oppleves som utfordrende spesielt knyttet til institusjonelle rammer som rutiner, voksen-barn forhold, faglige ferdigheter og tro på barnas kompetanse.

Nentwig-Gesemann et al. (2017) utfører en eksplorativ undersøkelse i tyske barnehager med fokus på institusjonens kvalitet utfra et barneperspektiv. I den såkalte "*QuaKi-studien*" ("*Qualitet im Kindergarten*" – "*Kvalitet i barnehagen*") fokuseres det på barnas ønsker om hva som utgjør en god barnehage og det argumenteres for at barnas synspunkter er noe som ikke kan måles gjennom raskt etterprøvbare kriterier eller tekniske kvalitetsbegreper. Å ha barn som informanter gjenspeiler deres egne livs- og samhandlingserfaringer og forskere i denne studien fremhever at enhver kvalitetsutvikling av barnehagen ikke bør foregå uten å ta hensyn til barnas egne tanker. Funnene av denne studien viser at barn setter pris på en barnehage der de trives, føler seg trygge, anerkjente og verdsatte, spesielt når de ikke tilsvarer "*normen*" eller oppleves av de voksne som utfordrende. Barna ønsker seg støtte ved utforskning av både seg selv og verden, samtidig med omsorg og trygghet gjennom de voksne. I tillegg setter barn pris på å bli informert, ha noe å si og innflytelse, ha medbestemmelse og kunne være sammen og leke med sine venner uten forstyrrelse.

1.2.2 Nasjonal forskning

Medvirkning er et stort forskningsområde i Norge med en rekke undersøkelser som retter søkelyset på forskjellige innfallsvinkler. Innledningsvis skal det kun nevnes et utdrag av den omfattende forskningen og selv om mye forskning skjer rundt rammeplanen for barnehager 2006 skal det her henvises til at forskning fremdeles foregår og mye kunnskap utvikles (Bae, 2015).

Fra 2007 til 2010 initieres prosjektet *"Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehager"* av det Norske forskningsrådet gjennomført innen førskolelærerutdanning ved Universitetene i Agder, Stavanger, Tromsø, Oslo og Vestfold. Det er en rekke undersøkelser i dette prosjektet og som eksempel skal det nevnes Baes (2015) forskning om *"kraften i det lekende samspill"* og Fennefoss og Jansen (2015) *"dynamikk og vilkår"*. Bae utforsker gjennom deltakende observasjon i ulike barnehager hvorvidt barnas lekende samspill innebærer potensial for å praktisere medvirkning og ytringsfrihet i barnehagen. Hun konkluderer med at lekende samspill kan ses som ressurs for medvirkning i fellesskapet og innebærer friheten til å ytre seg ut fra egne initiativ og valg (Bae, 2015). Fennefoss og Jansen (2015) gjennomfører feltarbeidet sitt basert på videoanalyser og praksisfortellinger for å undersøke barnas muligheter for medvirkning i planlagte og styrte læringsaktiviteter. Deres funn tyder på at det eksisterer et spenningsfelt mellom barnas medvirkning og voksenstyrte læringsaktiviteter, samt at barnas mulighet for deltakelse varierer og er avhengig av pedagogens kontroll og ledelse (Fennefoss & Jansen, 2015).

Østrem et al. (2009) evaluerer i deres rapport om *"Alle teller mer"*, hvordan rammeplanen for barnehager 2006 fortolkes og implementeres i barnehagen og hvorvidt den har ført til endring i praksis. Deres funn viser at medvirkning er et av de områdene som stiller store krav til barnehagepersonalet og oppfattes som mest krevende å omsette. Videre henviser deres forskning til at læring er et av de områdene som fokuseres på og at det eksisterer en tendens der barnehagen forstås som skoleforberedende tiltak.

Bratterud et al. (2012) undersøker i deres studie sammenhengen mellom barnas trivsel og medvirkning i hverdagslivet i barnehagen utfra et barne-, ansatte- og foreldreperspektiv. Funnene viser at barnas generelle trivsel henger sammen med mulighetene til å kunne påvirke det som skjer og hvor de kunne bevege seg. Samtidig påpekes det at barna ikke bli hørt når det gjelder planlegging og vurdering knyttet til hverdagsaktiviteter som samlingsstund og tur.

Pettersvolds (2015) kritisk tolkende casestudie som retter søkelyset på om retten til medvirkning realiseres i samsvar med intensjonene, gjennomføres via gruppeintervjuer med både barn og voksne. Funnene i denne studien tyder på en sammenheng mellom deltakelse og barnas anerkjennelse som deltakere. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at barnas deltakelse utnyttes i for liten grad og at den i stor grad er avhengig av de voksnes kunnskap og viljen til å gi fra seg makt og kontroll.

Forskning både internasjonalt og nasjonalt peker på at barnas medvirkning verdsettes i barnehagesammenheng både av voksne og barn samtidig som det er avhengig av faktorer som de voksnes holdninger og begrenses ved ytre rammebetingelser som planlagte aktiviteter og rutiner.

1.3 Problemstilling

Fokuset på barnas medvirkning er stor både i litteraturen og forskningen som viser seg via ulike publikasjoner med forskjellige synsvinkler innenfor feltet. I tillegg satser den norske regjeringen på barnas innflytelse på sin egen hverdag, som viser seg i både barnehageloven (2006) og rammeplanen for barnehager (2017). Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvorvidt dette fokuset nedfeller seg konkret i barnehagens hverdagslig praksis, der barnehagepersonalet skal forene utallige krav og formål i en hektisk hverdag. Søkelyset er rettet mot reelle og konkrete situasjoner for barnas deltakelse og medbestemmelse av deres liv i institusjonen, der barna erfarer å bli hørt, sett og tatt på alvor, samt at deres synspunkter vektlegges både som individ og en del av fellesskapet. Med dette som bakteppet formuleres det følgende problemstilling: **Hvordan praktiseres og realiseres barnas medvirkning i barnehagens hverdag?**

Problemstillingen utforskes i to barnehager via en mikroetnografisk feltundersøkelse gjennom observasjoner i avdelingen for barna fra 3-6 år, og utdypes gjennom fokusgruppesamtaler med både barn og voksne. Observasjonene strekker seg stort sett gjennom hele dagen over en uke i hver barnehage for å kunne identifisere ulike situasjoner som analyseres og tolkes i lys av barnas medvirkning. For å kunne besvare problemstillingen tilstrekkelig formuleres det i tillegg fire forskningsspørsmål:

1. I hvilke konkrete situasjoner er barna med på å bestemme hverdagen sin?
2. Hva må til for at barns medvirkning blir tatt hensyn til?
3. Hva hindrer barnas medvirkning i barnehagen?
4. På hvilken måte legger barnehagen til rette for barns medvirkning?

I etterkant av feltarbeidet analyseres og drøftes de empiriske dataene i lys av disse forskningsspørsmålene opp mot relevant teori. Undersøkelsen avgrenses på det som ses som relevant i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene, dvs. hvordan barnas medvirkning konkret omsettes i barnehagens hverdag. Det analyseres verken ytre strukturer som rammeplan for barnehagen (2017), barnehageloven eller programmer barnehagene eventuelt må forholde seg til og om deres gjennomføring eventuelt har innflytelse på barnas medvirkning

1.4 Oppgavens oppbygging

I oppgavens første kapittel er det gjort rede for undersøkelsens og temaets bakgrunn, samt at det vises et utdrag av internasjonal og nasjonal forskning innenfor feltet. Videre presenteres problemstillingen og forskningsspørsmål. I kapittel 2 innlemmes oppgaven teoretisk, ved å reflektere rundt og begrense medvirkningsbegrepet, og dens realisering i barnehagekonteksten. Deretter fremstilles i teorikapittelet synet på barnet som subjektet og dette ses i sammenheng med Sterns (2003) teori om selvet, som utvikler seg i relasjon til andre. Videre settes barnas medvirkning i et perspektiv der anerkjennelse i relasjoner vektlegges, ved hjelp av Løvlie Schibbyes (1988; 2013; 2018) relasjonsteori. Dette ses i sammenheng med Baes (1996) anerkjennende kommunikasjon og Habermas (1999) kommunikasjonsteori, dvs. kommunikativ handling. Utover det reflekteres det rundt de voksnes og barnas rolle ved medvirkning i barnehagen. De voksnes rolle settes i kontekst av deres holdninger overfor barna der anerkjennende væremåter nyanseres. Videre belyses de voksnes makt og hvorvidt den brukes for å fremme barnas medvirkning. Barnas rolle ses i lyset av deres relasjoner imellom, deres mulighet til å kunne ytre seg om saker som vedrører dem samt motstand som en spesiell væremåte som forstås som fremmede for deres medbestemmelse. Den presenterte teorien oppsummeres til slutt og kan både ses som forutsetninger for barnas medvirkning likeså som den brukes for å analysere og drøfte funnene. I kapittel 3 redegjøres for undersøkelsens metodikk ved å belyse det vitenskapelige ståstedet, valg av metode og design, utvalget og rekruttering, fremgangsmåten, transkriberingsprosessen, analyse, kvalitetssikring samt etiske vurderinger. Kapittel 4 inneholder presentasjon av funnene gjennom analyse og drøfting i lyset av de teoretiske perspektiver gitt i kapittel 2. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon der problemstillingen besvares, det reflekteres over metoden og studiens relevans og bidrag fremheves.

2. Teoretiske perspektiver

Hensikten med teorikapittelet er å sette barnas medvirkning i barnehagen i et teoretisk og relasjonelt perspektiv. Utvalget av relevant teori preges av en hermeneutisk fremgangsmåte, der vitenskapelig ståsted og førforståelse utvikles ved å velge faglitteratur både i forkant av undersøkelsen og deretter i samsvar med de empiriske funnene. Første delen av teorikapittelet (2.1.) handler om begrepet medvirkning som i andre delkapittelet (2.2) settes i barnehagekonteksten og hvorvidt den kan forstås i hverdagen. Medvirkning sett i lys av relasjoner innebærer verdier som respekt, likeverd og gjensidighet (Fennefoss & Jansen, 2015). Derfor belyses i tredje og fjerde delen av kapittelet teorier som nettopp vektlegger slike verdier. I del tre (2.3) belyses barnet som subjektet i det 21. århundre og settes i sammenheng med Daniel Sterns (2003) teori om selvet som nettopp fremhever barnas subjektstatus samt at dets selvutvikling skjer i forhold til andre. I fjerde del av kapittelet (2.4) skal perspektivet på det selvstendig handlende barnet i relasjoner til omverden utdypes, der samspillet og kommunikasjon mellom voksne og barn kjennetegnes ved anerkjennelse, gjensidighet og likeverd. Et slikt syn anses som en vesentlig forutsetning når det gjelder å implementere barnas medvirkning i barnehagen og knyttes til Anne-Lise Løvlie Schibbyes (1988; 2013; 2018) dialektisk relasjonsteori, Berit Baes (1996) anerkjennende kommunikasjon og Jürgen Habermas (1999) kommunikasjonsteori. Teoriene som belyses er omfattende og det skal kun brukes det som står i sammenheng med oppgavens fokus på barnas medvirkning i barnehagekonteksten. Både de voksnes og barnas rolle oppfattes som helt vesentlig når det gjelder å fremme barnas innflytelse i barnehagen. Det skal redegjøres for i del fem (delkapittel 2.5), der de voksnes rolle settes i sammenheng med deres væremåte, holdninger og maktutøvelse, og barnas rolle (delkapittel 2.6) knyttes til relasjoner barn imellom, barnas ytringsformer og motstand.

2.1 Begrepet medvirkning

Medvirkning i både barnehageloven (2006) og den nye rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremstår som et komplekst men ikke konkret definert og ganske vidt begrep (Dingstad, 2018). Barns medvirkning kan i tillegg *”risikere å bli en forslitt frase og ’tattforgitthet’*”, derfor bør det drøftes hvordan begrepet skal forstås og hva det kan innebære i barnehagekonteksten (Danielsen Wolf & Svenning, 2018, s.20). Uten å ta medvirkning for gitt, anses det også som nødvendig i denne oppgaven å gi en forståelse av hvordan begrepet oppfattes både for å begrense samt å kunne benytte det til analyse av de empiriske funnene i undersøkelsen.

Det som kan drøftes er forskjellen mellom begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse og medvirkning (Bae, 2006, s.11). *"En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet"* (Bae, 2006, s.8) samt at deres mening og kunnskaper betyr noe (Østrem et al., 2009). Dette innebærer selvbestemmelse, at barna kan uttrykke sine egne synspunkter og har evnen til å kunne bestemme noe selv, men ikke oppfattet som at de kan bestemme alt selv (Bae, 2006). Selvbestemmelse skal snarere ses som *"retten til å ta egne avgjørelser i et fellesskap"* (Kibsgaard, 2011, s.142). Selvbestemmelse kan dermed ses i lyset av et relasjonelt perspektiv, der det gjennom samspill gis rom for den enkeltes opplevelser og synspunkter, men samtidig vektlegges alles mulighet til å øve innflytelse på det som skjer i barnehagen (Bjerke, 2003). Medbestemmelse anser Bae (2006) som en del av medvirkning og det handler om *"å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres"* (Seland, 2004, s.18). Dermed får barna *"reell makt, når avgjørelser tas"* (Søbstad, 2007, s.267). Ifølge Seland (2004) innebærer det både direkte og indirekte innflytelse og *"indirekte gjennom å bli lyttet til i forkant av beslutningsprosesser"* (Seland, 2004, s.19). Innflytelse betyr dermed at *"barnas stemme høres når de ansatte tar sine avgjørelser"* (Søbstad, 2007, s.267). Ved begrepene medbestemmelse og medvirkning bør en legge vekt på prefikset *"med"* (Eide & Winger, 2006, s.38). Det impliserer at det skal *"skapes noe sammen"* (Østrem et al., 2009, s.127) og at barna i fellesskapet med andre får anledning til å kunne påvirke hverdagen samt å kjenne at egen deltakelse bidrar til endring og fører til konsekvenser (Bae, 2006). Medvirkning handler dermed på den ene siden om en individuell rettighet, det enkelte barns muligheter og evnen til å skape sin egen hverdag i barnehagen gjennom selvbestemmelse og innflytelse, og på den andre siden settes det i et fellesskapsfokus, der relasjoner og samhandling med andre står sentralt ved medbestemmelse og medvirkning (Bae, 2006; Kristiansen, 2011). Medvirkning i barnehagen forstås også som at barn kan ta valg og være delaktige (Østrem et al., 2009, s.126). Det åpner for barnas valgfrihet og frivillig deltakelse som fasetter av medvirkning. Barnas valgfrihet vektlegges også i rammeplanen, der det formuleres at *"barn skal ha stor frihet til valg av aktiviteter"* og barnehagepersonalet skal finne den *"riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledete aktiviteter"* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.27).

Med dette som bakgrunn nyanseres medvirkning i denne oppgaven som barnas selvbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet og deltakelse i barnehagen, med vekt på *"gjensidighet og ansvar for andres rett til medvirkning og trivsel"* (Eide & Winger,

2018, s.32). Dermed vektlegges både det enkelte barnet samtidig som fokuset rettes på at medvirkning gjelder å være med, virke sammen med andre og at hverdagen i barnehagen skapes i et fellesskap, forstått som at *”alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Begrepene skal ikke ses som *”tattforgitte”* (Dingstad, 2018, s.106) og ikke forstås som statiske, de skal være åpne for refleksjon og drøfting også i denne oppgaven.

2.2 Medvirkning i barnehagekontekst

I norsk barnehagekontekst eksisterer det en rekke krav om formål og innhold som skal oppfylles, kartlegges og dokumenteres. Det utdypes rikelig om dette i den nye rammeplanen for barnehager (2017), formulert via det barnehager *”skal”* være og arbeide med. Det fokuseres på danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den siste tiden vektlegger utdanningspolitikken økt læringsutbytte med fokus på fagområder og tidlig innsats, der barn forstås som investering i fremtiden og barnehagen begrenses til en læringsarena med vekt på det som kan gi avkastning på lang sikt (Østrem, 2015). Samtidig skal barnas rett til medvirkning ivaretas, der barn skal få innflytelse på det som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne sammenheng kan det etterlyses, i hvilket omfang barnas medvirkning blir ivaretatt, om dette betyr innflytelse på alt som skjer og hvordan det kan integreres i hverdagen og utøves på lik linje med de andre kravene som stilles overfor barnehagen. Dermed blir barnas rett til medvirkning et tema som omdiskuteres i barnehagen, spesielt med hensyn til hvordan det skal realiseres (Eide & Winger, 2018). Det er nødvendig å drøfte kritisk hva medvirkning kan innebære i barnehagepraksis, å åpne opp for en vid forståelse av tematikken samt å være tilgjengelig for barnas interesser og bidrag til fellesskapet (Bae, 2015). Det knyttes til spørsmål om barna kan få så mye innflytelse at de voksne mister sin rolle som *”oppdragere og ansvarspersoner”*, likeså om barna får så mye ansvar at de taper *”retten til å være barn”* og om de bør slippe å ta beslutninger i alle mulige områder (Eide & Winger, 2018, s.30). Samtidig er det ikke tvil om at barn har rett til medvirkning forankret i barnehageloven (2006) og rammeplanen for barnehager (2017). Kjørholt (2010) betegner det som *”rettighetsbarn”* der fokuset retter seg på barnet som kompetent og selvstendig aktør (Kjørholt, 2010, s.163). En av de viktigste begrunnelsene for en slik medbestemmelsesrett kan ses i at barn respekteres som subjekter og som likeverdige med de voksne, selv om de ikke er fullt så autonome (Kristiansen, 2011), forstått som å kunne bestemme helt selv over sitt eget liv (Bae, 2006, s.34).

Når det gjelder forståelse av medvirkning og dens implementering i barnehagen eksisterer det ”variabel kunnskap” og ”sprikende oppfatninger” (Bae, 2015, s.14). Medvirkning i dagens barnehage oppfattes ofte som selvbestemmelse og individuell valgfrihet av det enkelte barnet (Østrem et al., 2009). Det anser Bae (2015) som en forenkling av barnas rett til å kunne påvirke sin egen hverdag. Å gi det enkelte barnet muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter og rom åpner for et syn der det fleksible, individuelle barn ses som en forbruker som kan tilpasse sine behov til enhver tid og anledning og samtidig kunne ta ansvar for sine valg (Seland, 2011a). En slik valgfrihet der barnehagen ses som et slags ”supermarked” (Seland, 2011a, s.173) eller ”basar” (Kjørholt, 2010, s.163) omdiskuteres i forskningen og dens vektlegging skal drøftes kritisk. Eide og Winger (2018) etterspør om medvirkning dermed reduseres på det enkelte barns vilje, dersom det ”tilpasser seg rutiner og rammer” (Eide & Winger, 2018, s.28). I tillegg påpeker Seland at det å måtte velge mellom ulike alternativer kan gå på bekostning av vennsksrelasjoner, i det at en må bestemme seg for en aktivitet går fremfor barnets ønske å være sammen med sine venner. Implementering av medvirkning i barnehagen bør romme både det enkelte barnets ønsker og behov som bruker, dvs. gi rom for valg- og innflytelsesmuligheter, samt å knytte det til ”sosiale relasjoner og tilhørighet i et inkluderende fellesskap” (Kjørholt, 2010, s.167). Slik kan valgsituasjoner bli positive opplevelser for barna (Seland, 2011a).

At medvirkning skal innebære et fokus på både individet og fellesskapet understrekes også i rammeplanen for barnehager (2017). Det enkelte barnets ytringsfrihet skal ivaretas, barn skal ses og tas på alvor, deres tanker og synspunkter skal vektlegges i samsvar med alder og modenhet, samt at alle barn skal få oppleve innflytelse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For de ansatte i barnehagen kan medvirkning i barnehagen dermed oppleves som utfordrende og et ”komplisert felt i praksis” (Bae, 2006, s.13). I tillegg betraktes barnerettighetene som en trussel mot tradisjonelle kulturer og makt, og som konsekvens ignoreres barnas egen mening om deres liv (Johnson, 2017). Begge faktorene kan i tillegg til fokuset på barnehagen som læringsarena føre til at medvirkning i barnehagen nedprioriteres.

2.3 Syn på barnet som subjekt i det 21. århundre

Medvirkning henger sammen med det synet en har på barn (Danielsen Wolf & Svenning, 2018) og har konsekvenser for barnehagepersonalets forståelse av barnas medbestemmelse

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Derfor kan det være vesentlig å reflektere over syn på barn i vår tid, som danner grunnlag for å rette fokuset på barnas innflytelse på egen hverdag.

Barn i det 21. århundre tilskrives et subjektstatus, der disse ses som fullverdige mennesker etter det de er her og nå (Eide & Winger, 2006; Kjørholt, 2010) med egen bevissthet om seg selv og egne følelser, tanker, styrker og meninger når det gjelder deres egne opplevelser (Bae, 2009). Å se barna som subjekter fremstår som et av de viktigste fundamentene i lyset av barnas medvirkning med fokus på deres muligheter, rettigheter, kvalifikasjoner og ressurser (Eide & Winger, 2006, s.37). Et slikt syn er også forankret i FNs konvensjon der barn anerkjennes som kompetente sosiale individer med tilskrevet rettighet (Søbstad, 2007; Bae, 2009) Det ses som *"etisk fundament"* å anerkjenne barn som subjekter, og pedagogiske konsekvenser skal være å fremme medvirkning likeså som danning, læring, lek og omsorg (Østrem, 2015, s.14). Samtidig ved å se barna som kompetente, autonome og deltakende i dag, skal en ikke overse barnas sårbarhet (Kjørholt, 2010). Derfor har, ifølge Kjørholt, de voksne i barnehagen et ansvar til å skape et sosialt miljø preget av omsorg og tilhørighet til et inkluderende fellesskap, der det gis rom for dialoger mellom barn, og voksne og barn.

Å se barn som subjekt innebærer et individualistisk syn på det enkle barnet, der barnehagen som institusjon skal gi barnet muligheten til å delta *"i kraft av seg selv, og ikke representeres av noen andre"*, samt innflytelse *"i det samfunnet barna er en del av"*, som f.eks. barnehagen (Østrem, 2015, s.93). Det inkluderer å møte barn i barnehagen med respekt for deres egen opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8), som omsider bidrar til å øke barnets selvtillit, selvfølelse og evnen til medmenneskelighet, samtidig som det tjener til å unngå mobbing og utvikling av voldstendenser (Bae, 2009, s.20). Å se barnet som subjekt kan knyttes til Sterns (2003) teori om selvet som nettopp understreker barnas subjektstatus.

2.3.1 Daniel Sterns teori om selvet

Å tilskrive barn en status der de ses som subjekter er et relativt nytt syn i vårt samfunn og bygger blant annet på Sterns funn innen spedbarnsforskningen. Sterns teori (2003) om selvet ses som *"banebrytende"* og den gir nye innsikter til å forstå barnets egen opplevelse av seg selv fra fødselen av (Askland & Sataøen, 2016, s.114). Stern (2003) påpeker selv at det har skjedd en *"revolusjon innen spedbarnsforskning"* i det fokuset ikke lenger rettes på mangler og fravær av kompetanse, men snarere på spedbarnets evne til å utvikle en opplevelse av seg selv (Stern, 2003, s.102). Forskningen av *"spedbarnets interpersonlige verden"* setter

søkelyset på spedbarnas ferdigheter utfra egne betingelser, dvs. det som barnet faktisk kan fra fødselen av (Røed Hansen, 2003, s.12). Stern selv understreker at en *"ikke kan vite noe"* om spedbarnets egen opplevelsesverden, og derfor er hans antakelser kun *"forsiktige og ikke altfor spesifikke"* hypoteser, basert på *"så mange objektive funn som mulig"* (Stern, 2003, s.57). For å forstå spedbarnets selvopplevelser forener Stern i sin forskning både spedbarnets observerte atferd, som han kaller for *"det observerte spedbarnet"*, og i det voksne forteller om sine egne opplevelser i klinisk praksis, kalt for det *"kliniske spedbarnet"* (Stern, 2003, s.76).

Stern går ut fra at spedbarnet har en integrert oppfatning av selv og annen, en antakelse som støttes av nyere funn innen spedbarnsforskning (Stern, 2003, s.135). Spedbarnets *"fornemmelse av selvet"*, som barnets selvopplevelse kalles for (Stern, 2003, s.89), og dets sosio-emosjonelle eller affektive ferdigheter, dvs. barnets følelsesverden, utvikler seg gradvis idet barnet erverver stadig nye ferdigheter som etter hvert og kontinuerlig vokser frem. Disse ferdighetene organiseres idet barnet danner subjektive syn på seg selv og andre, som resulterer i *"et sprangvis vekst av ulike former for selv"*, som *"det gryende selvet"*, *"kjerneselvet"*, *"det subjektive selvet"*, *"det verbale selvet"* og det *"narrative selvet"* (Stern, 2003, s.89). Disse former for selvopplevelser skal ikke belyses nærmere, det skal kun nevnes at disse bygger på hverandre og henger sammen i et dynamisk vekselspill resten av livet (Stern 2003, s.32). Derfor kaller Stern sin teori for en *"lagdelt modell"*, som skiller seg fra *"stadiemodeller"*, slik at et stadiet ikke erstatter det andre (Stern, 2003). Sterns teori bygger på *"det sansende, følende, handlende og etter hvert symboliserende spedbarnet"* (Røed Hansen, 2003, s.14). Barnas egen opplevelse av seg selv og sine egne følelser utvikler seg i *"måter å være sammen med andre på"* (Stern, 2003, s.32). Spedbarnets selvutvikling kan ses som en prosess som skjer gjennom hele livet i gjensidige relasjoner mellom barnet og andre (Askland & Sataøen, 2016, s.114).

Sterns teori bidrar vesentlig til et syn, der barn ses som subjekter med eget selv og egen følelsesmessig opplevelsesverden samtidig som det fremheves at selvutvikling er avhengig av gjensidige relasjoner til andre. Ifølge Bae (2009) fremstår det som viktig i pedagogisk arbeid å reflektere over hva det betyr å se barn som individer og selvstendige personer fra fødselen av. Det innebærer å møte det enkelte barnet på en åpen måte, der barnas væremåte og deres eget syn på sine opplevelser anerkjennes og respekteres (Drugli, 2011) og dermed ivareta barnas rett til medvirkning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) på deres premisser.

2.4 Anerkjennende relasjon og kommunikasjon

Et syn som fremhever barnet som subjektet fokuserer først og fremst på det enkelte barnet med dets egne synspunkter og opplevelser. I tillegg til å fokusere på det individuelle barnet setter Stern dets utvikling av selvet i kontekst av gjensidige relasjoner til omverden. Seland (2011a) påpeker at dersom en flytter fokuset fra å se barnet kun som individ med rettigheter til et relasjonelt perspektiv, kan medvirkning forstås som et område der *"mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap"* (Seland, 2011a, s.173).

Dermed kan gjensidig anerkjennende relasjoner mellom voksne og barn, og kommunikasjon med vekt på likeverdige samtalepartnere, ses som en grunnleggende forutsetning for barnas medbestemmelse der en sammen kan påvirke barnehagelivet (Bae, 2009). I denne sammenheng skal Løvlie Schibbyes (1988, 2013, 2018) teori om dialektisk relasjon, Baes (1996) anerkjennende kommunikasjon og Habermas (1999) kommunikasjonsteori belyses nærmere i dette delkapittelet.

2.4.1 Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektisk relasjonsteori

Løvlie Schibbys dialektisk relasjonsteori fokuserer på utvikling av selvet i et relasjonsperspektiv, der *"vi blir oss selv i relasjon til andre"* og våre forhold er alltid preget av gjensidighet (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018, s.19). Her ligger dialektikken i det vi utvikler vår selvidentitet i gjensidig samspill med andre. Gjensidighet forstås som å skape noe sammen og der en påvirker hverandre i relasjonen (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018). Vesentlig i Schibbyes teori er at utvikling av selvet knyttes til anerkjennelse, for *"selvbevisstheten eksisterer bare som anerkjent av en annen selvbevissthet"* (Løvlie Schibbye, 1988, s.25). Anerkjennelse henger sammen med et menneskesyn, der den andres verdi som menneske knyttes til *"å se, forstå, bekrefte og verdsette"* dem samt å lytte til den andres egne opplevelser (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018, s.49-50). Løvlie Schibbye (2013) skiller mellom *"ytre anerkjennelse"*, der prestasjoner bedømmes gjennom ros og beundring, og *"indre anerkjennelse"*, der den andre som person og dens egne indre opplevelser verdsettes og bekreftes (Løvlie Schibbye, 2013, s.37). En slik *"indre anerkjennelse"* forstås som en holdning som innebærer *"empati, forståelse og aksept"* og skaper en *"atmosfære av trygghet og tillit"* i gjensidige relasjoner (Løvlie Schibbye, 2013, s.37). Det forutsetter likeverd mellom mennesker, med lik rett til å bli akseptert i forhold til egne opplevelser (Løvlie Schibbye, 1988). Et viktig poeng er også at alle barnas følelser anerkjennes, også de som kan oppleves mer utfordrende (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018). Målet er å skape gode relasjoner og i barnehage bidrar det til å øke barnas selvtillit i forhold til mestring av

oppgaver, gir dem trygghet og evnen til erfare omsorg for andre (Løvlie Schibbye, 2013, s.38).

Ved gjensidig anerkjennende relasjoner fremstår evnen til selvrefleksjon og selvavgrensning som essensiell. Selvrefleksjon eller *”selvinnsikt”* kjennetegnes ved å ha et forhold til sin egen følelses- og opplevelsesverden samt å kunne være seg bevisst dette ved å innta et metaperspektiv, der en kan observere seg selv utenfra (Løvlie Schibbye og Løvlie, 2018, s.33). Slik kan en skille mellom egne og andres opplevelser samt å kunne akseptere at alle har sine egne tanker og erfaringer. Dermed kan selvrefleksjon knyttes til selvavgrensning som nettopp innebærer å kunne skille mellom egne og andres følelser og opplevelser og hvor en kan se relasjoner imellom på avstand (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018). Å skille seg fra andre handler om å være autonom samtidig som en er like betydningsfull for andre som de er for en (Askland & Sataøen, 2016). Å ha evnen til selvavgrensning og selvrefleksjon fratrar den andre muligheten til å kunne *”bestemme over meg eller definere meg”* (Løvlie Schibbye, 2013, s.38).

En dialektisk relasjon mellom barn og voksne som bygger på barnets autonome, uavhengige selv, gjensidig anerkjennelse og aksept samt bekreftelse kan ses som en vesentlig forutsetning for at barnas medvirkning og innflytelse i barnehagens hverdag kan realiseres. Anerkjennende relasjoner baseres på likeverdighet og respekt mellom samhandlende mennesker med sikte på å erkjenne hverandre som forskjellige men likeverdige i forstand av *”jeg er meg og du er deg”* (Seland, 2004, s.27).

2.4.2 Berit Baes anerkjennende kommunikasjon

Bae (1996) utvikler en forståelse for anerkjennende kommunikasjon med utgangspunkt i Løvlie Schibbyes (1988) dialektisk relasjonsteori, som vektlegger at selvbevissthet og selvstendighet utvikler seg gjennom å bli anerkjent av andre. Baes oppfatning av kommunikasjon er dermed preget av en anerkjennende væremåte i relasjoner til andre. Hun beskriver detaljert hvordan en slik holdning kan ser ut som, i det hun gir konkrete eksempler, som skal ikke bare overtas, snarere reflekteres og drøftes. Slike anerkjennende væremåter er forståelse og empatisk innlevelse, bekreftelse, åpenhet samt selvrefleksjon og avgrensning (Bae, 1996). Siden disse eksemplene henviser til de voksnes mulige væremåter i barnehagen i forhold til å fremme barnas medvirkning, skal disse utdypes senere i teorikapitlet (se de voksnes holdninger og væremåter, delkapittel 2.4.1). Mest sentral i Baes

kommunikasjonsmåte er forståelse og anerkjennelse fra den andres perspektiv, samt å se intensjon eller mening bak det som kommuniseres (Seland, 2004, s.28). Det er et viktig grunnlag for anerkjennelse ”å innta andres perspektiv”, der den andre prøves å forstås ut fra egne forutsetninger samtidig som det bekreftes at den er ekspert på sine egne følelser og tanker (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2018, s.49). Anerkjennelse skal ikke forstås som en metode for kommunikasjon som kan brukes som et instrument for å oppnå hensikter, det er snarere ”et mål eller en verdi i seg selv” (Bae, 1996, s.148). Hvis en bruker kommunikasjon for å følge visse mål innebærer det en form for strategisk kontroll fra de voksnes side. Det er det motsatte av en anerkjennende kommunikasjon, i det den voksne tar kontroll, stiller lukkede spørsmål og vurderer den andres utsagn (Seland, 2004, s.29). Dermed mener Bae selv at hennes forståelse av kommunikasjon ikke kan læres eller brukes som en metode for å kunne oppnå anerkjennelse, det skal snarere ses som en grunnleggende holdning i menneskelig kommunikasjon (Bae, 1996, s.148). Ønsker en å fremme barnas selvstendighet og autonomi, bør kommunikasjon med dem romme mer enn å bare tjene visse hensikter og dialogen skal heller bidra til en felles oppdragelse og erkjennelse, enn å bruke det på en instrumentell måte (Bae, 1996, s.163). Det anses som den voksnes ansvar å kommunisere en holdning preget av likeverd og gjensidighet (Seland, 2004).

At Baes kommunikasjon er inspirert av Løvlie Schibbyes dialektisk relasjonsteori blir synlig gjennom at anerkjennelse av den andre og dens perspektiv fremstår som en vesentlig faktor som preger kommunikasjon mellom barn og voksne. I samtaler med barn som skal fostre medvirkning kan anerkjennende kommunikasjon bidra til å vektlegge barnas tanker og synspunkter og se disse som likeverdige samtalepartnere.

2.4.3 Jürgen Habermas’ kommunikasjonsteori

Habermas’ ”*Theorie des kommunikativen Handelns*” (”teori om kommunikativ handling”) baserer på hans kommunikasjonsteori, der kommunikasjon tjener til å løse konflikter og muliggjør et fredelig samliv preget av fornuft og rettferdighet (Aakvaag, 2012, s.173). Habermas (1999) skiller i sin teori mellom to handlingstyper, på den ene siden ”*strategisk handling*” og på den andre siden ”*kommunikativ handling*”. ”*Strategisk handling*” innebærer at den ene part kun overfører informasjon som tjener til å nå individuelle formål og ses som ”*egosentrisk orientering*” som er styrt av egen resultatoppnåelse (Habermas, 1999, s.153). ”*Kommunikativ handling*” derimot ses som kilde for sosial integrasjon og skiller seg fra ”*strategisk handling*” gjennom ”*overbevisningsmotiverte forståelse*” (Habermas, 1999,

s.142). Den andres utsagn ses som gyldig med sikte på intersubjektiv anerkjennelse som innebærer intuisjonen om at målet er gjensidig forståelse og enighet (Habermas, 1999, s.147). *”Enighet kan ikke inpodes utenfra, ikke pålegges den ene part av den andre”* (Habermas, 1999, s.142). Det hadde vært et direkte inngrep i en handlingssituasjon der ens påvirkning kun tjener en selv (Habermas, 1999, s.143), som viser seg f.eks. gjennom belønning eller trussel. Det kan ikke telles som enighet, det tilsvarer strategisk handling (Habermas, 1999). Ifølge Habermas kommer en til enighet i samtaler via argumentasjon og rettferdiggjørelse, der gyldighet for det som kommuniseres om, begrunnes (Habermas, 1999, s.203). Alle argumenter skal få en sjanse og kun *”det bedre argumentets tvangfrie tvang bestemmer deltakerens ’ja’ eller ’nei’”* (Habermas, 1999, s.204). Slike *”herredømmefrie”* samtaler kjennetegnes ved fornuftig og likeverdig kommunikasjon som baserer på *”kraften i de bedre argumenter”*, der egne utsagn begrunnes og en omsider lytter til andres argumenter, samtidig at en har en bevissthet om at den andre kan feile (Kalleberg, 1999, s.13).

I barnehagesammenheng kan en etterspørre kritisk hvorvidt Habermas’ teori kan anvendes. Habermas’ kommunikasjon kan ses som et *”naivt samtaleideal”*, siden det ikke tar hensyn til maktfaktorer i menneskelig relasjon og hvem som egentlig bestemmer hva det bedre argumentet er (Broström, 2011, s.45). En kan videre argumentere for at i barnehagen er målet ikke alltid å nå enighet på basis av fornuft og vel begrunnede argumenter mellom voksne og barn, spesielt hvis en tar hensyn til at barna muligens ennå mangler de språklige ferdighetene til en slik diskusjon. Dersom en anser Habermas i vid forstand i det en vektlegger hans tanker om å nå enighet via gjensidig forståelse i kommunikasjonen og en relasjon, der alle parter ses som likeverdige og alle argumenter teller, kan han sin teori, etter mitt syn, anses som helt vesentlig i lys av barnas medvirkning. Målet kan da være ikke nødvendigvis å nå enighet, snarere en anerkjennelse og bekreftelse av barnas argumenter og synspunkter, slik Bae (1996) argumenterer for (se også delkapittel 2.5.1). Det handler om *”å tale seg til gode og rettferdige løsninger”* som igjen bidrar til å innta en respekterende holdning overfor barn og tar deres bidrag og aktiv deltakelse i barnehagens hverdagsliv seriøst (Broström, 2011, s.45).

2.5 De voksnes rolle ved medvirkning

Barnas medvirkning i barnehagen ses i sammenheng med barnehagepersonalets rolle angående medbestemmelse og deltakelse. De voksne skal ha kunnskaper om barn og barndom, som handler mye om å ha et syn på barn der disse respekteres som kompetente subjekter med eget perspektiv og uttrykksmåter i forhold til deres egne opplevelser, samt at de

skal sørge for at retten til deltakelse omsettes i hverdagen (Bae, 2009; Kjørholt, 2010; NOU 2012:1). Samtidig skal de ansatte bruke sin autoritet for å gi og ivareta barnas behov for omsorg og beskytte barn dersom det trengs (Seland, 2011a; Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kan i forhold til medvirkning bety at barna ikke skal *”overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27) og de skal ikke presses til autonomi og valg de ikke ønsker å ta (Søbstad, 2007). Barna skal kunne velge selv om de ønsker å være med på å bestemme, og de skal få anledning til å medvirke i områder de er interessert i, noe som ligger i de voksnes ansvar (Bae, 2006; Søbstad, 2007). Medvirkning skal tilpasses barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017) med fokus på barnas beste slik det påpekes i FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989). Dermed krever medvirkning i barnehagen kompetente voksne som reflekterer over hvordan medvirkning skal implementeres og realiseres (Larsen, 2009; NOU 2012:1) slik at både barnas behov, kompetanse og rettigheter ivaretas.

2.5.1 De voksnes holdninger og væremåter

Barnas medvirkning handler om grunnleggende holdninger overfor barna (Eide & Winger, 2018) og derfor skal de belyses nærmere i dette delkapittelet. Gode relasjoner mellom barn og voksne kjennetegnes ved gjensidighet og anerkjennelse, forstått som en væremåte der det vises tillit og respekt overfor barna i det de møtes som de er og der det gis en *”hensiktsmessig respons”*, slik at barna føler seg forstått og akseptert (Drugli, 2011, s.203). En anerkjennende grunnholdning beskrives av Bae (1996) med utgangspunkt i Løvlie Schibbyes (1988) utførelser av anerkjennende væremåter. Bae (1996) gir eksempler for slike væremåter som er forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet samt selvrefleksjon og avgrensing (Bae, 1996, s.149ff.). Disse skal ifølge Bae ikke bare overtas, snarere ses som en grunnleggende holdning som kan brukes til refleksjon og drøfting.

Forståelse baserer på en *”empatisk innlevelse i den andre”* (Løvlie Schibbye, 1988, s.169). Bae betegner det som en *”innlevende forståelse”*, der en part prøver å forstå den andres tanker eller opplevelser ut i fra dens innsikter og synspunkter (Bae, 1996, s.149). Det dreier seg i barnehagen om å innta et barneperspektiv fremfor en voksen, der en f.eks. ikke anser barnas handlinger som meningsløse, men anerkjenner de som viktig for dem (Bae, 1996). En slik forståelse der en lever seg inn i den andres verden forutsetter lytting (Bae, 1996). Å lytte innebærer å høre nøyaktig etter det den andre sier, for å få en forståelse om det den andre ønsker å meddele (Bae, 1996; Løvlie Schibbye, 1988). En slik måte å lytte etter den andres

utsagn krever at man tar hensyn til både det talte ordet og kroppsspråket som blikk, stemmeleie og tonefall, som Bae kaller for "*metakommunikasjon*", noe som, ifølge henne, tas mindre hensyn til i barnehage (Bae, 1996, s.150).

Bekreftelse kan oppfattes som "*å gi kraft til den andres opplevelse*" (Løvlie Schibbye, 1988, s.171), slik han eller hun opplever det selv. Barna som bekreftes av autentiske voksne, føler seg hørt, forstått og tatt på alvor samt at deres opplevelser og syn på verden verdsettes og vektlegges (Drugli, 2011). Barn kan dermed handle "*friere, føle og tenke ut fra seg selv*" (Bae, 1996, s.152). Bekreftelse innebærer ikke alltid enighet, men henger sammen med aksept, der voksne og barn kan være uenige men samtidig godtar den andres opplevelser (Løvlie Schibbye, 1988; Bae, 1996). Bekreftelse skal ifølge Bae ikke forveksles med vurdering, der det gis en form for tilbakemelding der den voksne kunngjør sitt syn eller barnas egenskaper bedømmes, f.eks. om å være "*flink, dum eller syk*" (Løvlie Schibbye, 1988, s.170). Viktig, etter Baes mening, er at barna bekreftes i sine egne følelser, uttrykk og opplevelser av verden rundt omkring uten vurdering gjennom de voksne.

Med åpenhet menes å "*kunne oppgi kontrollen*" (Bae, 1996, s.155). En anerkjennende væremåte kan ikke forenes med å ha kontroll, en skal være åpen overfor andre mennesker. Å kontrollere knytter Bae til umiddelbar reaksjon på andre i det en f.eks. spør, vurderer og definerer (Bae, 1996, s.155). Åpenhet slik det forstås her innebærer å slippe kontrollen og tillate det uforutsigbare.

Å bekrefte og å vise åpenhet overfor andre forutsetter et "*perspektiv på seg selv*" som innebærer selvrefleksjon (Bae, 1996, s.158), forstått som å kunne avgrense seg, der en kan skille mellom egne og andres følelser og en får tilgang til egne indre opplevelser (Løvlie Schibbye, 2013). En reflektert pedagog prøver også å forstå hvordan barna ser ham som voksen ut fra deres perspektiv i det f.eks. å spørre dem (Bae, 1996, s.161). Pedagoger som ikke ha evnen til å kunne reflektere over seg selv står ifølge Bae i fare for å legge sitt eget perspektiv i barna og fratrukker dermed barna egen rett på sine opplevelser.

En gjensidig anerkjennende holdning hos de voksne, der de voksne viser empatisk forståelse, er lyttende, bekrefter barnas egne tanker og synspunkter uten å vurdere eller å legge sitt eget perspektiv i disse, er åpne og selvreflekterte kan ses som vesentlig når det gjelder å vektlegge barnas medvirkning i barnehagen. En slik væremåte rommer for og vektlegger både barn- og

voksenperspektiv (Bae, 1996), der begge parter kan virke sammen og skape en gjensidig og felles hverdag i barnehagen. Ved å innta en anerkjennende holdning og fostre gode relasjoner til barna som fokuserer på gjensidig forståelse, tillit, respekt og likeverd fungerer de voksne som rollemodeller for barn, som omsider muliggjør at barn lærer til å møte andre med en slik holdning (Drugli, 2011, s.200).

2.5.2 De voksnes makt

Barnas medvirkning i barnehagen kan ses i lys av de voksnes makt og det kreves bevissthet om hvordan den brukes og utøves i barnehagen (Østrem, 2015). Å fremme og realisere barnas medbestemmelse forutsetter ansatte som er *”villige til å gi fra seg makt”* (Søbstad, 2004, s.50). Dersom medvirkning anses som *”de voksnes prosjekter”*, der de voksne fastsetter prosedyrer for implementeringen ut fra egne interesser, meninger og premisser (Bae, 2006, s.11), virker det mer hemmende.

I barnehagen eksisterer asymmetriske maktforhold mellom barn og voksne, et faktum de voksne skal være seg bevisste (Drugli, 2011). Asymmetriske maktforhold kjennetegnes ved at barna er mer avhengige av de voksne og *”prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer”* (Østrem, 2015, s.12). Østrem (2015) ser gjensidighet, anerkjennelse og likeverd som motvekt for asymmetriske maktforhold og argumenterer for den voksnes plikt til å fostre en slik holdning. Kanstad (2011) anser det som utfordrende å oppnå gjensidig likhet der maktforhold er ulikt fordelt, og når det gjelder barnas medvirkning står de voksne overfor en konflikt, der de på den ene siden skal oppdra barn og på den andre siden samspille med dem som likeverdige parter. Asymmetriske relasjoner i barnehagen rommer ulikhet til tross for en tilstrebet likhet, og dette dilemmaet skal det ifølge Eide & Winger (2006) reflekteres over også med hensyn til barnas medvirkning.

De voksne har en stor definisjonsmakt, dvs. at de er i en *”mektig posisjon vis-a-vis barn når det gjelder deres opplevelser av seg selv”* (Bae, 1996, s.147). Det viser seg ifølge Bae (1996) gjennom de voksnes måte å svare på barnas synspunkter, hva de reagerer på eller ikke, og hvordan de vurderer og definerer barnas tanker og opplevelser. Bae mener det er en typisk væremåte hos pedagoger å vurdere barn og deres behov for å bli sett. Dette samsvarer ikke med den type bekreftelsen som vektlegger den andre ved å anerkjenne dens eget syn på sine egne opplevelser av seg selv. Med en slik definisjonsmakt formidles det hverken respekt eller forståelse og det fostres dermed ikke selvtillit og selvstendighet (Bae, 1996). De voksne kan

bruke sin maktposisjon både til å fremme og hemme barnas selvstendighet, respekt og tro på seg selv og andre. De kan forme selvbildet på ”*godt og vondt*” (Drugli, 2011, s.200). Å misbruke sin definisjonsmakt eksisterer i alle relasjoner der den ene parten er mer avhengig av den andre, og det kreves bevissthet om det særlig i arbeid med barn i barnehagen (Bae, 1996).

Dingstad (2018) skiller mellom profesjonell maktbruk og maktmisbruk. Profesjonell maktutøvelse brukes for å ivareta barnas interesser og rettigheter også i forhold til barnas medvirkning. Denne form for maktbruk innebærer initiativ og iverksetting i lys av et variert pedagogisk tilbud og aktiviteter i tråd med rammeplanens realisering. Faglig vurdering, valg og beslutninger tas av de voksne, som utvikler barnehagens profil, skriver månedsplanen, fastsetter dagsrytme og andre rutiner på vegne av og etter barns premisser, ”*over hodet til barn*” hvor barnas egne ønsker ikke alltid kan ivaretas (Dingstad, 2018, s.119). Profesjonell maktutøvelse anses som helt nødvendig for å sikre variasjon, kvalitet og forbedring av det pedagogiske tilbudet, der barnas repertoar utvides gjennom å samle nye erfaringer og oppleve ulike aktiviteter. Selv om det minsker barnas medbestemmelse ved første øyekast, bidrar variasjon i hverdagen til at barna får nye muligheter også når det gjelder deres egen innflytelse. Maktmisbruk som motsatt av profesjonell maktutøvelse skjer dersom de ansatte i barnehagen tar valg og beslutninger etter sine egne interesser og ikke bruker sin makt til barnas beste (Dingstad, 2018). Uprofesjonell maktbruk oppstår dersom maktutøvelse ikke begrunnes faglig gjennom lover, regler, verdigrunnlag og kunnskaper, og som dermed svekker både det pedagogiske tilbudet og går utover barnas velvære, trivsel, helse og sikkerhet (Dingstad, 2018, s.120).

Det er en balansegang å være ansvarlige voksne og samtidig våge å gi slipp på kontroll, struktur og prediksjon, samt å stille seg åpent for barns medvirkning (Eide & Winger, 2006, s.30). En slik balanse skal det reflekteres over og den skal være åpen for endring og justering, slik at barn enten får mer innflytelse eller at deres deltakelse skal begrenses (Eide & Winger, 2006, s.30). Dermed kan de voksnes makt både bidra til å fremme eller hemme barnas medbestemmelse i barnehagen.

2.6 Barnas rolle ved medvirkning

Tradisjonelt er det et voksenperspektiv på alle områder i barnehagen både når det gjelder teoretiske kunnskaper og praktiske utførelser (Løkken og Søbstad, 2017). Samtidig vektlegges

barnas medvirkning i barnehagen, der barna gis rett til å uttrykke sine synspunkter, og aktiv deltakelse og innflytelse i barnehagen vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn ses som både likeverdige med de voksne samtidig som de har rett til å være forskjellige (Kanstad, 2011). Barna spiller dermed en viktig rolle når det gjelder medvirkning. I dette delkapittelet skal aspekter som ses i sammenheng med denne rollen belyses, som relasjonen mellom barna, barnas ytringer og ytringsfrihet samt motstand.

2.6.1 Relasjon mellom barn

Barnas medvirkning sett i et relasjonelt perspektiv der det legges vekt på likeverd og gjensidig anerkjennelse innebærer også samspill barn imellom. I relasjon til andre blir en verdsatt og bekreftet som en viktig deltaker (Kibsgaard, 2011). Relasjoner mellom barn i barnehagen fokuserer på det enkelte barnet likeså som på fellesskapet, der hverdagen skapes i gjensidig interaksjon med hverandre. Det skal balanseres mellom barnets utvikling av selvstendighet og medvirkning i samspill med andre (Lillemyr og Søbstad, 2013). Ved relasjoner mellom barn kan det være vesentlig å betrakte deres samspill, omsorg for hverandre, vennskap og lek.

Alle barn skal kunne oppleve seg selv som betydningsfulle i barnegruppa og være *”i positivt samspill med andre barn”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Samspill er en sosial relasjon mellom mennesker som tar hensyn til hverandres intensjoner og handlinger (Askland & Sataøen, 2016). I samspill med andre skal barn erfare selvverd, trygghet, vennskap og tilhørighet, samt at det skal styrke barnas sosial kompetanse og deltakelse i fellesskapet (Lillemyr og Søbstad, 2013). Barn skal ha muligheten til å prøve og kunne takle *”ulike sider ved samspill”*, som kan være preget av både positive og negative opplevelser, dvs. av både gleden over å være sammen eller i form av uvennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Ny småbarnsforskning viser at barn har evne til å vise omsorg (Rydjord Tholin, 2011). Barn skal *”gjøre erfaring med å gi omsorg”*, de skal både lære å ta vare på seg selv og andre samt at gjensidig omsorg skal verdsettes i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). *”Å gjøre noe godt for hverandre”* oppleves som positivt, der en selv erfarer å være verdifull og takknemlig for respons av andre (Kibsgaard, 2011, s.141).

Barnehagen ses som et sted som skal tilrettelegge for og ivareta vennskap (Seland, 2011a). Å ha venner og noen en kan leke sammen med er en viktig komponent for barna selv i deres hverdag, som forskning i barnehagefeltet viser (Seland, 2011a; Askland & Sataøen, 2016).

Vennskap handler om *”å kjenne og å være trygg på hverandre og hverandres kommunikative uttrykk, hverandres humor og preferanser”* (Seland, 2011a, s.170). Vennskap dreier seg om å være sammen med de en ønsker, at man deler interesser, ville være nær hverandre og ville savne den andre dersom en ikke kan være sammen (Greve, 2011). Vennskap ses som basis for menneskets selvfølelse og det læres gjensidighet og respekt overfor andre (Kibsgaard, 2011). Ved å være venner inngår barn frivillige relasjoner kjennetegnet av nærhet og åpenhet preget av følelser og intimitet (Askland og Sataøen, 2016).

Barna synes selv at de gjennom lek får mest innflytelse på sin egen hverdag i barnehagen (Bae, 2015) og *”for små barn er leken hele livet”* (Askland & Sataøen, 2016, s.79). I følge rammeplanen for barnehager (2017) skal alle barn *”oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Dermed innebærer lekende samspill både komponenter for individuell selvbestemmelse og valg samt relasjoner mellom barn. Det enkelte barnet har mulighet til å uttrykke sine egne *”valg, følelser og idéer”*, samtidig som det gir rom for *”engasjement, latter og sosial kontakt”* men også *”forskjellighet og opposisjon”* (Bae, 2015, s.48). Gjennom lek skapes felles opplevelser mellom barn, der de erfarer å bli sett, der det læres å ta vare på hverandre, der en utvikler gjensidig forståelse, inkludering og tilhørighet (Kibsgaard, 2011). Barnas lekende samspill innebærer også komponenter av *”hierarkier og maktspill”* barn imellom, kjennetegnet ved asymmetriske relasjoner der noen barn dominerer overfor andre og der det kreves ulike konfliktstrategier (Kjørholt, 2002, s.125). Utover at leken har en stor betydning i relasjonen mellom barna, kan lekende samspill anses som den viktigste arena for barns medvirkning og innflytelse i barnehagens hverdag utfra barnas egne premisser (Bae, 2015). Gjennom felles lek kan barna ikke bare utfolde sin egen kreativitet og fantasi og utvikle gode relasjoner, det viser seg også for personalet hva barn er opptatt av og interesserer seg for, noe som skal flettes inn i det pedagogiske arbeidet, dersom en vektlegger barnas innflytelse og medbestemmelse (Kristiansen, 2011). Det kan anses som de voksnes *”lek-etiske ansvar”*, forstått som en holdning der de voksne er klar over lekens betydning og dermed fremmer medvirkningsretten i barnehagen (Danielsen Wolf, 2018, s.155).

Dermed ses barns relasjoner seg imellom, kjennetegnet av gjensidig omsorg, vennskap og lek, som en helt avgjørende faktor både når det gjelder deres mulighet til å utfolde seg selv som individ, til å kunne takle konflikter og uenighet i fellesskap med andre, og til å skape sin egen hverdag i barnehagen.

2.6.2 Barnas ytringer og ytringsfrihet

Barnas ytringsfrihet er nedfelt i Artikkel 13 i FNs barnekonvensjon og innebærer retten til å kunne ytre seg om alle saker som vedrører dem på deres egen valgte uttrykksmåte om det er muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller hva de en måtte velge (United Nations, 1989). Det impliserer at barna gir uttrykk for sine synspunkter og tanker i deres egen hverdag ikke kun verbalt, også kroppslig og nonverbalt. Barn synliggjør sin innflytelse på egen hverdag både mellom det *”de velger å si, og det de velger å gjøre”* (Løkken & Søbstad, 2017, s.100). Slik kan ytringsfrihet ses i sammenheng med medvirkning som forutsetning og grunnlag. Barnas mangfoldige måter å ytre seg på og gi uttrykk for sitt eget perspektiv og opplevelsesverden, skal personalet i barnehagen lytte til, observere og prøve å tolke (Bae, 2009).

Barnet har rett til å bli hørt og å uttrykke sine synspunkter fritt, men ingen plikt til ytringsfrihet (Sandberg, 2010). De *”står fritt til å la være å benytte retten til å uttrykke seg”* (Kraugerud, 2006, s.39). Samtidig har barna rett til vise fritt sine syn *”uten frykt for represalier”* og alle ytringer skal anerkjennes og respekteres, også de som oppleves som utfordrende (Fehn Dahle, 2018, s.91). Ifølge Fehn Dahle (2018) skal upopulære ytringer ikke sensureres eller straffes, tvert imot kan de gi innsikt i alternative måter å se verden på. Ytringsfrihet i denne forstand betyr at barna tør å ytre seg uansett hva det innebærer og å kunne yte motstand, dersom det føles behov utfra barnas egen opplevelse (Bae, 2006).

2.6.3 Barnas motstand

Barnas motstand kan betraktes som en væremåte der det blir mulig å øve innflytelse på sin egen hverdag. Barn har både rett og kompetanse til å uttrykke sin mening og til å kunne gjøre opprør (Kjørholt, 2002). En definisjon av barnas motstand kan ikke gis, siden den er rettet mot konkrete situasjoner og er uforutsigbar, dvs. *”den tar hele tiden uante veier”* (Øksnes & Samuelsson, 2017, s.36). Det som barnehagepersonalet kan rette søkelyset på er hva barn viser motstand mot og på hvilken måte.

Barnas motstand kan handle om de voksnes krav og forventninger de møter i løpe av sin hverdag i barnehagen, som f.eks. hvor og når de skal være, en forventet oppførsel, deltakelse i aktiviteter eller å utvikle mer selvstendighet (Seland, 2013). Barn opponerer også mot rutiner og aktiviteter som ikke gir mening for dem eller som kommer i konflikt med deres egne ønsker og behov (Seland, 2013). Barn kan videre stille seg kritiske mot regler formulert og

satt opp av de voksne, og utfordrer disse gjennom deres brudd (Skreland, 2015, s.96). Barnas motstand kan videre ses i forbindelse med barnehagens rom og materiale, som for det meste er innredet og valgt av de voksne (Melhuus, 2015). Overskridelser kan ifølge Melhuus handle om at hensikter eller forventninger knyttet til rom og materiale utfordres, idet barna bruker det på sine egne premisser. Dermed kan barn øve innflytelse og skape rom etter egne intensjoner, tanker og idéer (Melhuus, 2015, s.79).

Barn i barnehagen har *"ulike måter å si nei på"* i hverdagslivet (Seland, 2013, s.163) og uttrykker på ulik vis *"nei, jeg gjør ting på min måte"* (Øksnes & Samuelsson, 2017, s.12). Barnas motstand viser seg mest i situasjoner preget av uenighet i forhold til opplevelser, synspunkter eller det som skal skje i barnehagen, og kan foregå både direkte gjennom verbal argumentasjon og indirekte gjennom en lekende og humoristisk væremåte (Bjerke, 2003). Barn bruker verbal motstand som strategi ved å *"stå på"* og ikke gi etter når det gjelder å formidle og argumentere for egne meninger (Bjerke, 2003, s.81). Åpne, direkte motstandsformer kan vise seg gjennom konkrete utsagn fra barnas side, som f.eks. *"nei, det vil jeg ikke!"* (Seland, 2013, s.165). Den voksne *"tvinges"* dermed til å sette seg inn i barnas opplevelser. Det kan være et utgangspunkt for en dialog kjennetegnet av forhandlinger der barnas synspunkter enten aksepteres eller der det finnes kompromiss mellom den voksne og barna, der begge parter lar seg påvirke av hverandre. Lek og humor kan være en annen strategi for å vise motstand, der barna opponerer mot de voksnes makt mer indirekte gjennom lekende dialoger, væremåter eller samspill (Bjerke, 2003). Dersom de voksne inngår i slike dialoger, kan det øke barnas mulighet til å påvirke de voksne på egne premisser. En slik form for motstand fører til at de voksne la seg enklere overbevise om det barna ønsker og dermed *"får lettere innflytelse"* (Bjerke, 2003, s.82). Lekende ytringer og samspill gir rom for å uttrykke forskjellighet og opposisjon, der barn kan utfordre forventninger og normer i barnehagen *"uten å angripe eller anklage noen, men heller ved å invitere til spøkefull kontakt"* (Bae, 2015, s.49). Andre indirekte og mer skjulte motstandsformer kan være *"å ignorere beskjeder, tulle og tøyse, sitte stille og se ned i gulvet, kle på seg sakte eller gjemme seg bort"* (Seland, 2013, s.165). Barns motstand mot voksenstyrte aktiviteter kan også komme kroppslig til uttrykk, ved å gråte, å snu seg vekk eller se en annen vei (Fehn Dahle, 2018, s.92).

Ifølge Seland (2013) kan barnas motstand oppleves som forstyrrende i forhold til dagens planer og rytme, med andre ord en slik atferd kan oppfattes som *"sand i maskineriet"*

(Seland, 2013, s.163). Øksnes (2017) derimot forstår barnas motstand som en form for frihet, der eksisterende normer og regler utfordres og nye tanker og spillerom utvikles gjennom overskridelse. Det kreves faste stabile rammer satt av de voksne som utgangspunkt, slik at barna konfronteres med situasjoner som gir rom for utfordring og motstand (Øksnes, 2017). Slik kan barnas opprør føre til innflytelse og medvirkning i barnehagen.

2.7 Oppsummering av teoretiske perspektiver på barnas medvirkning

Teorien som belyses i kapittel 2 ble valgt og skal brukes for å analysere og drøfte funnene fra den empiriske undersøkelsen opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen: **Hvordan praktiseres og realiseres barnas medvirkning i barnehagens hverdag?**

Teorikapittelet (2.1) tar utgangspunkt i å belyse medvirkning som fremstår som et fasettrikt og ikke konkret definert begrep, som behøver drøfting og refleksjon (Bae, 2006; Dingstad, 2018; Danielsen Wolf & Svenning, 2018). Medvirkning i denne oppgaven begrenses til selvbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet og deltakelse. Dette åpner for både et individualistisk syn på det enkelte barnet og ivaretar fellesskapet. Allikevel skal begrepet ikke ses som *"tatt for gitt"* (Dingstad, 2018) og statisk. Det gjenspeiler snarere mitt vitenskapelig ståsted og førforståelse oppnådd gjennom lest litteratur og funnene i undersøkelsen.

I delkapittel 2.2 redegjøres for ulike måter å implementere medvirkning i barnehagekontekst. I barnehagen skal ulike krav og formål forenes og dagens barnehage forstås som læringsarena (Østrem, 2015), samtidig som barn ses som *"rettighetsbarn"* der medvirkning skal ivaretas (Kjørholt, 2010). Retten til medvirkning diskuteres hvorvidt den konkret skal omsettes og hvor mye innflytelse barna skal ha (Eide & Winger, 2018). Det åpner opp for mange ulike oppfatninger og realiseres ofte gjennom selvbestemmelse og individuell valgfrihet, noe som fagfolk anser som for snevert (Bae, 2015; Østrem et al., 2009; Kunnskapsdepartementet, 2017) og der en mister fokuset på fellesskapet. Barnehagen bør ta hensyn til både det enkelte barnets valgmuligheter, samtidig som det legges vekt på sosiale relasjoner (Seland, 2011a; Kjørholt, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed kan barnehageansatte oppleve medvirkning som komplekst og komplisert, og det kan føre til at det vektlegges i mindre grad (Bae, 2006).

I det neste delkapittelet (2.3) knyttes medvirkning til et syn på barn som subjekter med fokus på det enkelte individet og der barn ses som kompetente (Eide & Winger, 2006; Kjørholt, 2010). Det kan danne utgangspunkt for barnehagens ”*etiske fundament*” for å fostre medvirkning (Østrem, 2015). Å tilskrive barn subjektstatus understrekes av Sterns (2003) teori om selvet, som innebærer at barn har en medfødt ”*fornemmelse av selvet*” (Stern, 2003, s.89) og en bevissthet om sin egen følelses- og opplevelsesverden, der fokuset rettes mot det barnet kan utfra dets perspektiv. Dermed fremheves kunnskapen om barnet som individet med egen personlighet og syn på sin verden, som på en kompetent måte kan bidra til å skape sin egen hverdag i barnehagen. Barnets selvutvikling skjer også i Sterns teori i tråd med relasjoner til omverden, et faktum som utdypes i det neste delkapittelet.

I delkapittelet 2.4 utvides medvirkning i et relasjonelt perspektiv, der anerkjennende forhold og kommunikasjon ses som en forutsetning for barnas mulighet til å påvirke sin egen hverdag. De presenterte teoriene forstås som sammenhengende. Løvlie Schibbye (1988; 2013; 2018) vektlegger i tråd med Stern (2003) at barnas selv utvikler seg i gjensidige relasjoner til omverden, og gjennom å bli anerkjent av andre, med vekt på selvavgrensing og selvrefleksjon, slik at det kan skilles mellom egne og andres tanker og opplevelser. Bae (1996) utvikler på basis av Løvlie Schibbyes teori en forståelse av kommunikasjon, der å anerkjenne og respektere den andres perspektiv forstås som en grunnleggende holdning. Habermas (1999) vektlegger gjensidig forståelse og enighet via ”*kommunikativ handling*” mellom likeverdige samtalepartnere, der det gis rom for alles tanker og der en velbegrunnet argumentasjon fører til rettferdige beslutninger i barnehagens hverdag (Broström, 2011). Bae og Habermas har til felles en fokus på kommunikasjon som ikke skal brukes instrumentell for å nå strategiske mål. Det som fremstår som essensielt i relasjon og kommunikasjon er gjensidig anerkjennelse oppnådd gjennom forståelse, bekreftelse, respekt av hver sitt perspektiv på egne opplevelser og innsikter, der barnas tanker ses adskilt av den voksnes pedagogiske mål og dermed bidrar til å vektlegge barnas medbestemmelse av egen hverdag i fellesskapet. Når det gjelder å oppnå enighet, anser Habermas (1999) det som essensielt mens Bae (1996) påpeker at dette ikke nødvendigvis må være målet i barnehagesammenheng, snarere en aksept av ulike oppfatninger.

I neste delkapittel (2.5) knyttes medvirkning til de voksnes rolle, som anses som vesentlig. En voksen væremåte og holdning kjennetegnet ved empatisk innlevelse, gjensidig forståelse, tillit, respekt og likeverd, der en er åpen for barnas perspektiv, lytter og bekrefter deres

synspunkter, samt er reflektert over egen rolle, fremmer barnas innflytelse på sin egen hverdag (Bae, 1996; Eide & Winger, 2006). Selv om det er en lovfestet rettighet at barn skal medvirke og påvirke i barnehagen, er det både de voksnes ansvar hvorvidt det omsettes, men også deres makt hvor mye det til slutt tillates. De voksne skal være bevisste både på eksistensen av asymmetriske maktforhold og deres egen definisjonsmakt samt å reflektere over hvorvidt denne makten kan brukes på en faglig og profesjonell måte slik at barnas påvirkning av egen hverdag fostres eller innskrenkes med hensyn til barnas beste og vel (Bae, 1996; Drugli, 2011; Østrem, 2015; Dingstad, 2018).

Ved å se barn som subjekter og som likeverdige samspillspartnere i gjensidig anerkjennende relasjoner og kommunikasjon, spiller barn likeså som de voksne en vesentlig rolle ved realisering av medvirkning i barnehagen. I delkapittel 2.6 ble derfor relasjon mellom barn, deres ytringer og ytringsfrihet samt barnas motstand belyst nærmere, og hvorvidt dette kan ses i sammenheng med deres medvirkning i barnehagen. I gjensidig relasjon til hverandre erfarer barn innflytelse på sin egen hverdag gjennom omsorg, lek og vennskap. Medvirkning sett i lys av barnas ytringsfrihet innebærer en rettighet der de kan, men ikke må, ytre fritt sine egne tanker, på den måten de selv velger (United Nations, 1989; Sandberg, 2010; Bae, 2015), også gjennom å yte motstand. Det skal de ansatte i barnehagen være bevisste på spesielt i sammenheng med barnas rett til å bli hørt, sett og tatt på alvor (Kunnskapsdepartementet, 2017). Motstand skal ikke oppfattes som noe som vanskeliggjør hverdagen, snarere som en kilde for inspirasjon som åpner for nye idéer og innsikter og dermed bidrar til å fremme barnas innflytelse og deltakelse i barnehagen (Seland, 2013; Øsknes, 2017).

Den teoretiske betraktningen og de belyste teoriene skal brukes til å analysere, tolke og drøfte de empiriske funnene fra undersøkelsen (kapittel 4), samt å besvare forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1:

I hvilken konkrete situasjoner er barna med på å bestemme hverdagen sin?

Forskningsspørsmål 2:

Hva må til for at barns medvirkning blir tatt hensyn til?

Forskningsspørsmål 3:

Hva hindrer barnas medvirkning?

Forskningsspørsmål 4:

På hvilken måter legger barnehagen til rette for barnas medvirkning?

3. Metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for metodebruk og fremgangsmåten i undersøkelsen. Å beskrive de valg en har gjort sikrer oppgavens transparens og skal bidra til å høyne kvaliteten i undersøkelsen. Først belyses forskerens vitenskapelige ståsted ved å sette det i kontekst av en hermeneutisk tradisjon (delkapittel 3.1), der førforståelse om temaet som ligger i bakgrunnen for denne forskningen fremvises. Deretter skal valget av en kvalitativ tilnærming med mikroetnografisk feltundersøkelse som metode (delkapittel 3.2), observasjon og fokusgruppeintervju som instrumenter, begrunnes og hvorvidt dette anses som nyttig for å svare på problemstillingen. Videre presenteres undersøkelsens utvalg (delkapittel 3.3), som innebærer observasjonsstedet og kontakt med informantene. Etter det skal fremgangsmåten vises (delkapittel 3.4), dvs. forberedelse, gjennomføring av datainnsamling samt transkribering. Deretter skal det redegjøres for analysen av det empiriske materialet (delkapittel 3.5). Avsluttende skal det reflekteres om studiens kvalitet (delkapittel 3.6) og etiske komponenter (delkapittel 3.7).

3.1 Vitenskapelig ståsted

Forskeren anses som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og teoretisk ståsted samt erfaringsbakgrunn bør beskrives for å oppnå transparens og refleksjon i en vitenskapelig oppgave (Postholm, 2010). En starter ikke med *"blanke ark"*, dvs. at en har på forhånd tanker om temaet en har valgt (Dalland, 2015, s.121). Å være seg bevisst at ens egen førforståelse påvirker det en forsker på tilsvarer en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk er *"tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning"* (Ryen, 2012, s. 37), der tolkerens forhåndskunnskap spiller en vesentlig rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at min oppgave inneholder tydelige hermeneutiske preg, må jeg ta i betraktning min egen førforståelse som kan ses i forhold til eget arbeid i barnehagen. Jeg er ansatt i en barnehage der det fokuseres på barnas medvirkning der barna er med på å skape sin egen hverdag, fra planlegging til daglige aktiviteter, der barnas ønsker, tanker og synspunkter ivaretas og verdsettes. Det skal også reflekteres over forskerens vitenskapelige eller teoretiske ståsted. Dette innebærer egne subjektive perspektiver i forskningen oppnådd gjennom lest litteratur og teori som gir retning for forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Jeg har lest en god del litteratur på forhånd og underveis, for å få en forståelse av hvordan medvirkning implementeres i barnehagen samt å sette det i lys av relevant forskning og teori. Dette påvirker mine analyser av de empiriske funnene. Måten jeg tolker kan ses som en mulighet til å se virkeligheten på. En slik forskerholdning betegner Creswell som *"researchers reflexivity"* (Creswell, 2014,

s.474). Å øke bevisstheten om min egen subjektivitet, dvs. min førforståelse og vitenskapelig ståsted, samt å være refleksiv, fører forhåpentligvis til at den ikke påvirker min forskning, slik at den blir så objektiv som mulig. Videre ønsker jeg å henvise til at min undersøkelse ikke foregår i barnehagen der jeg er ansatt.

3.2 Valg av metode og design

En vitenskapelig metode er redskapet for å samle inn data og det skal tas begrunnede og reflekterte valg over hvilken metode man mener gir relevante informasjonen i forhold til det som forskes på og spørsmålene som etterlyses (Dalland, 2015). Formålet med denne oppgaven er å utforske hvorvidt retten til barnas medvirkning omsettes konkret i barnehagens hverdag, hva som kan virke fremmende eller hemmende, og hvorvidt det konkret tilrettelegges for. For å kunne gjennomføre en undersøkelse med et klart fokus på medvirkning, anses et kvalitativt design som fordelaktig. En kvalitativ studie muliggjør å gå i dybden gjennom å beskrive, analysere og tolke (Creswell, 2014) fenomenet medvirkning, samt å kunne belyse det ved få enheter (Ringdal, 2013). Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at undersøkelser foregår i sine naturlige omgivelser og målet er å oppnå forståelse av det som forskes på (Løkken & Søbstad, 2017). Samtidig gir en kvalitativ tilnærming muligheten til å rette fokuset på det relasjonelle samspill mellom barn og voksne og barn imellom (Bjerke, 2003). Etter grundig overveielse over hvilken metode som passer best for min undersøkelse, falt valget mitt på en mikroetnografisk feltundersøkelse med observasjon og fokusgruppeintervju som forskningsinstrumenter. I og med at medvirkning skal utforskes i barnehagen, er det viktig for meg å kunne både se med "egne øyne", hvorvidt den realiseres i hverdagen og supplere det via fokusgruppesamtaler med både voksne og barn. Å velge en slik etnografisk tilnærming gir etter min mening mest relevante data i forhold til oppgavens formål og problemstillingen om barnas konkrete medvirkning i barnehagen.

3.2.1 Mikroetnografisk feltundersøkelse

Etnografisk design er *"qualitative procedures for describing, analyzing, and interpreting a cultural group's shared patterns of behaviour, beliefs, and language that develop over time"* (Creswell, 2014, s. 21). Etnografi gir muligheten for en fleksibel tilnærming i relasjon til empiriske formål, valg av teori og gir rom for analyse og tolkning ut fra forskerens forståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994). I mikroetnografiske studier kan alle mulige strategier tas i bruk for å samle inn data i praksisen (Postholm, 2010, s.137) og for å forstå felt i dybden

(Creswell, 2014). I min mikroetnografiske feltundersøkelse bruker jeg observasjon for datainnsamling og fokusgruppeintervjuer med både voksne og barn for å få en dypere forståelse av feltet. Feltundersøkelser innebærer å studere en gruppe individer i sitt naturlige miljø og via forskning i feltet få et *"insiderperspektiv"* *"som gir verdifull kunnskap om andre"* (Ringdal, 2013, s.249). Barnas medvirkning studeres i barnehagen de går i, altså i deres naturlige miljø. Creswell (2014) poengterer at en etnograf bruker betydelig tid i feltet. Hvor lenge det konkret er, presiserer han ikke. Praktiske faktorer som tid og ressurser kan avgjøre når datainnsamlingsprosessen skal avsluttes (Postholm, 2010, s.47). Siden tiden i denne masteroppgaven er begrenset, strekker observasjonene i barnehagene seg over fem dager i hver institusjon. Om det er tilstrekkelig nok for å utforske fenomenet medvirkning, kan ses kontroversielt. Utover det studeres ikke hele barnehagen, det studeres kun i avdelingen for barna mellom 3 og 6 år i begge barnehagene. Derfor kaller jeg denne undersøkelsen for mikroetnografisk, siden det innebærer et nærstudium av en liten sosial enhet (Postholm, 2010, s.48), slik som en avdeling.

3.2.2 Instrumenter for datainnsamling

Instrumenter som brukes i denne mikroetnografiske feltundersøkelsen er observasjon og fokusgruppeintervjuer med de ansatte og barna, for å supplere det som observeres og for å få innsikt i deltakeres perspektiv på medvirkning.

3.2.2.1 Observasjon

Observasjon er en viktig datainnsamlingsstrategi i mikroetnografiske studier (Postholm, 2010, s.58). Røthle (2016) definerer observasjon som å legge merke til og samle informasjon for å få mer kunnskap om noe som skjer (Røthle, 2016, s.17). Gjennom observasjon av konkrete handlinger i barnehagen som naturlig setting, får en tak i deltakerens perspektiv og dermed en realistisk empirisk tilnærming (Postholm, 2010) til medvirkning som fenomen. Observasjonen gir også muligheten til å studere individer som har vanskeligheter med å uttrykke seg (Creswell, 2014), som f.eks. barnehagebarn. Å observere handler om *"å være våken"* og å få tak i hva som skjer, samtidig som en ikke kan observere alt samtidig, *"da ser en alt og ingenting"* (Løkken & Søbstad, 2017, s.40). Det som observeres skal avgrenses og en skal rette søkelyset mot bestemte fenomener som en ønsker å få mer kunnskap om (Løkken & Søbstad, 2017). Avgrensning skjer i mine observasjoner via å rette fokuset på de situasjonene der medvirkning praktiseres og realiseres, samt hva som hemmer eller fremmer barnas

medbestemmelse og hvorvidt det konkret tilrettelegges for. Slik foregår observasjonene på en strukturert eller systematisk måte, kjennetegnet ved på forhånd å tenke gjennom det en vil se etter (Dalland, 2015) og at en allerede har førkunnskaper om det som skal studeres (Løkken & Søbstad, 2017, s.47).

I observasjonen fremstår forskeren som instrument og dermed er forskerens væremåte, konsentrasjonsevne og sansene helt avgjørende for hvilke data en får (Dalland, 2015). I følge Creswell (2014) krever det gode lytteevner og nøye oppmerksomhet av forskeren. Jeg som observatør kunne selv kjenne begrensninger i forhold til konsentrasjons- og lytteevnen, og tok derfor pauser dersom oppmerksomheten avtok. Videre spiller forskerens førforståelse en rolle ved det som observeres, forstått som det som fanger oppmerksomheten og hvorfor (Dalland, 2015). Observasjon gjør en fra sitt teoretiske og subjektive ståsted, der teori samt egne erfaringer har innvirkning på det en observerer (Postholm, 2010, s.55). Her kreves det en refleksiv forsker (Creswell, 2014) som er seg selv bevisst det som kan påvirke observasjonene. Denne bevisstheten prøvde jeg å oppnå, idet jeg rettet fokuset på barnas medvirkning i deres institusjonell hverdag og var reflektert samtidig som jeg observerte fenomenet fra flere synsvinkler.

3.2.2.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene i min undersøkelse gjennomføres med personalet og barn fra den observerte avdelingen og tar utgangspunkt i forskerspørsmålene samt observasjonene. Intervjuene skal tjene som supplement av observasjonene for å verifisere de observerte funnene og for dermed å øke kvaliteten av min studie. Samtidig skal deltakerens syn på medvirkning tydeliggjøres. Fokusgrupper er uformelle gruppeintervjuer som ledes av en forsker og består av flere personer, som utvelges strategisk (Ringdal, 2013).

Fokusgruppeforskning trekker fram interaksjon i gruppa som en verdifull datakilde, der det stimuleres idéer, tanker og minner samt oppnåelse av ny innsikt (Østrem et al., 2009, s.116). Hensikten med fokusgrupper er ikke å nå enighet, det tjener derimot for å få fram forskjellige meninger av deltakere (Ryen, 2012). Fokusgrupper er i tillegg tidsbesparende og kan brukes dersom intervjupersonene samarbeider med hverandre og når samspillet mellom intervjupersonene gir den beste informasjonen (Creswell, 2014, s.218f.). Omsider er faren stor for at en ikke får den enkeltes formening og at en av deltakerne fremstår som dominant, tendenser som skal motvirkes av forskeren (Ringdal, 2013, s. 247).

Via fokusgruppeintervjuer med de ansatte fra avdelingen, skal det undersøkes holdninger og kompetanse samt på hvilken måte det legges vekt på medvirkning. Tradisjonelt er det et voksenperspektiv på alle virksomheter i barnehagen (Løkken & Søbstad, 2017, s.20). *”Den subjektive observatøren”* preger observasjoner via sin opplevelse av barnas verden, slik blir barnas verden definert og forklart av de voksne og det kreves refleksjon og et kritisk blikk (Olsen, 2016, s.26). Får å unngå kun et voksenblikk på undersøkelsen min gjennomfører jeg fokusgruppeintervjuer også med barn. Slik får jeg forståelse og innsikt om barnas egne opplevelser om hvorvidt de kan påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Å gjennomføre barneintervjuer er vesentlig for å få frem barnas perspektiv på fenomener i barnehagen (Søbstad, 2004, s.61f.). Å bruke barn som informanter anses som spesielt viktig dersom en ønsker å få kunnskap om det som foregår i barnehagen: *”Barn vet noe om barnehagen som ingen andre kan fortelle oss”* (Østrem et al., 2009, s.162). At barn kan uttale seg om sitt liv, er et valg som handler om verdisyn og en anerkjennelse, samt respekt for informanten (Seland, 2004, s.42). Slik kan en anse barn som likeverdige medspillere (Løkken & Søbstad, 2017, s. 121).

3.3 Utvalg og rekruttering

Undersøkelsen foregår i to private barnehager som utvelges strategisk etter deres kompetanse og beredskap til å delta i en undersøkelse om barnas medvirkning. Selv om begge barnehagene er private er de forskjellige i den forstand at den ene barnehagen tilhører en større barnehagekjede med barnehager over hele landet, mens den andre drives privat. Strategisk utvalg kjennetegnes ved utvelging av grupper eller enkeltpersoner, som en på forhånd mener kun bidra i undersøkelsen (Dalland, 2015, s.116). Barnehagene skiller seg fra hverandre i antall avdelinger, der barnehage A har 2 og barnehage B tre avdelinger. Observasjonene gjennomføres i begge barnehager i avdelingen med de største barna, som er fra 3-6 år, og hver omfatter 18 barn. Fokusgruppesamtalene føres med voksne og barna fra disse avdelingene.

Rekrutteringen startet i desember 2017 med henvendelse til styrerne. Jeg oppsøkte begge barnehagene personlig for å presentere meg selv, informere om hensikten med undersøkelsen min og for å høre om det eksisterte en motivasjon for å delta. Begge styrere var positivt innstilte til å bidra til undersøkelsen. Etter styreren i barnehage A konsulterte de ansatte og foreldrene, fikk jeg grønt lys for å starte studien. Styreren i barnehage B samtykket med det samme, dersom foreldrene ga tillatelse.

3.4 Fremgangsmåte

For å verifisere en etnografisk feltundersøkelse med kvalitativ tilnærming, er det essensielt å beskrive måten undersøkelsen utføres på, dvs. fremgangsmåten, slik at den blir tydelig (Daland, 2015). Det sikrer transparens og bidrar med å øke kvaliteten av den empiriske studien.

3.4.1 Forberedelse av datainnsamling

Før datainnsamlingen gjennomførte jeg en rekke forberedelser både i forhold til observasjonene og fokusgruppeintervjuene. Når det gjelder observasjonene overveide jeg hvordan jeg ville gå frem. Det er viktig å tenke nøye over observasjonsmetoder, siden *”det finnes en mengde måter å observere på”* og det er viktig er å vite hva man er interessert i å få mer kunnskap om (Greve, 2016, s.32f.). Barnehagen er et forskningsfelt, der mye foregår på samme tid. Derfor anser jeg det som nødvendig å innskrenke mine observasjoner på det som jeg ønsker å forske på, dvs. fokuset ligger på hvordan medvirkning praktiseres og realiseres i hverdagen.

Det skal tas vare på de innsamlede inntrykkene og data via instrumenter som f.eks. observasjonsnotater og lydopptak ved fokusgruppeintervjuer (Dalland, 2015).

Observasjonsnotater er et instrument for å registrere informasjon under observasjonen (Creswell, 2014) og er *”subjektive nedtegninger”* og beskrivelser av handlinger, resulterende ut fra det som forskeren utvelger og anser som relevant i lyset av teori og forskningsfokuset (Postholm, 2010, s.63). Jeg overveide å bruke video som instrument for datainnsamling, men bestemte meg for å ikke bruke det. Ifølge Greve (2016) kan observasjon i barnehage skape en opplevelse av å bli overvåket og en skal være varsom, noe som etter min oppfatning forsterkes ved bruk av filming. Designet av observasjonsnotater skal forskeren utforme før datainnsamlingen og de skal innebære sted, tid, observasjonslengden og observatørens rolle samt inneholde beskrivelser av det en ser og refleksjoner som en får underveis (Creswell, 2014). Jeg forberedte mine observasjonsnotater på forhånd, idet jeg lagde en tabell for hver dag og designet den etter Postholms anbefalinger (Postholm, 2010, s.62) . Tabellen omfattet to kolonner. I den venstre kolonnen skrev jeg observasjonsbeskrivelser, dvs. konkrete observerte hendelser. I den høyre kolonnen noterte jeg umiddelbare refleksjoner, analyser og tolkninger av det som observeres, samt eventuelle spørsmål som kunne stilles i fokusgruppene.

I og med at forskeren forstås som et redskap for å innhente relevante kunnskaper og informasjon (Kvale og Brinkmann, 2015), er det vesentlig å vurdere og reflektere over den rollen en ønsker å innta som observatør. Observatørrollen er forskerens grad av deltakelse i et miljø som skal studeres (Ringdal, 2013, s.257). Jeg bestemte meg i utgangspunktet for å være en ikke-deltakende observatør, for å kunne bevare objektiviteten i observasjonene. En skal observere seg selv som observatør, hvorvidt en klarer å opprettholde sin rolle, om å ikke blir trukket inn mer enn nødvendig i observasjonen (Løkken & Søbstad, 2017, s.47-48). Men som Creswell (2014) henviser kan observatørens rolle også skifte fra ikke-deltakende til deltakende for å få et best mulig innblikk i det observerte stedet. En endrete observasjonsrolle er der forskeren tilpasser sin rolle til situasjonen, f.eks. kan en begynne med å være ikke-deltakende og sakte involveres over tid (Creswell, 2014, s.215). En slik fremgangsmåte kan være både nyttig og uunngåelig ved observasjon i barnehagen. Nyttig på den måten at en kan registrere flere former for barnas aktive deltakelse i sin hverdag ved å være iblant deltakende. Uunngåelig i forhold til at det etter min oppfatning ikke lar seg gjøre å forske på barnas medvirkning i barnehagen, uten å reagere på deres henvendelser overfor meg. Det jeg er bevisst på, er å ikke ta initiativ selv for å komme i kontakt med informantene, slik at jeg best mulig kan ivareta den ikke-deltakende observatørrollen.

Fokusgruppeintervjuene forberedes gjennom å avtale tidspunkt for gjennomføring. Ved fokusgruppeintervjuene velges det en semi-strukturert tilnærming, som kjennetegnes ved at hovedspørsmålene, som stilles til intervjupersonen, formuleres på forhånd og åpne svar (Ryen, 2012). Ved semi-strukturerte intervju brukes det en guide for å kunne lede samtalen og fokusere på temaene som skal tas opp (Dalland, 2015). Det utvikles en foreløpig fokusgruppeintervjuguide både for intervjuene med de voksne og barna i lys av relevant teori og det jeg ønsker å utdype i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden oppdateres etter observasjonene og kompletteres via spørsmål som oppstår underveis. I mikroetnografiske studier dannes spørsmål ut fra forskerens erfaring, med utgangspunkt i teori og observasjoner, samt foreløpige analyser, tolkninger og antakelser (Postholm, 2010, s.77).

3.4.2 Gjennomføring av feltarbeidet - observasjon

Begge barnehagene ble i forkant informert om at jeg ønsker å observere i 5 dager på en ikke-deltakende måte. Jeg gjennomfører feltarbeidet mitt i tråd med Creswell's (2014) anbefalinger om en operasjonalisert fremgangsmåte (Creswell, 2014, s.215). Feltarbeidet i begge

barnehagene gjennomføres nok så likt. Den første dagen starter med å hilse på både ansatte, foreldrene og ikke minst barna. Alle er på forhånd informert om hensikten med mine observasjoner via informasjonsskrivet. Jeg takker for at jeg kunne være i barnehage A to uker før det som egentlig var planlagt. På kort varsel ble jeg informert om at det er andre studenter i den barnehagen jeg egentlig skulle begynne i. Jeg fryktet at dette kunne påvirke mine observasjoner på den måten at tilstedeværelse og opplegg av andre studenter fører til en annen dag en vanlig. Dag 1 i barnehage A brukes for å hente inn de siste samtykkeskjemaene. Etter alle formaliteter var på plass, begynte jeg å bli kjent med stedet samt å identifisere posisjoner der observasjonene kunne foregå. Å finne en riktig posisjon, der en ikke er i veien og allikevel får med seg det en skal, viser seg gjennom hele observasjonen som utfordrende, i og med at barna tar i bruk og utnytter hele arealet. Den første dagen benyttes også for å reflektere over, når og hvor en kan observere medvirkning best. Konklusjonen er at barnas innflytelse foregår i mange arenaer og på utallige vis, derfor prøver jeg å observere alle slags hendelser som foregår både inne og ute. Fra den andre dagen av begynner jeg med mine strukturerte observasjoner, der jeg ser etter konkrete situasjoner for medvirkning og det som fremmer, hemmer eller tilrettelegges for. Jeg skriver mine notater fortløpende. Det viser seg at det også under observasjonen foregår analyse og refleksjon hele tida, ut fra det jeg tolker og anser som barnas medvirkning. Dataanalyse pågår gjennom hele datainnsamlingen, en prosess som ikke foregår lineært, men fremstår som *"en stadig trafikkering mellom teori og data, forsker og praksis"* og styrer dermed forskerens fokus og forståelse (Postholm, 2010, s.58). Spesielt utfordrende er det å skille mellom hva er barnas selvbestemmelse eller voksenbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet, frivillig deltakelse og medvirkning. På slutten av hver dag, setter jeg meg ned får å oppsummere og reflektere over dagens observasjoner og forberede dagen etter og det som skal fokuseres og utdypes spesielt.

Under observasjonen kunne jeg kjenne at det å være ikke-deltakende observatør i en barnehage, ikke lar seg gjennomføre konsekvent. Både barn og voksne henvender seg til meg for å kommentere ulike ting. Mens de voksnes intervensjoner avtok etter den første dagen, økte barnas i løpet av tid. Jeg responderte på enhver henvendelse, men viste ikke selv initiativ for å komme i kontakt med deltakerne, kun når jeg spurte om jeg oppfattet noe riktig. Den femte dagen benyttet jeg bevisst for å være deltakende, slik at barna kunne bli bedre kjent med meg og ønske å samtale med meg i fokusgrupper. Det som viser seg som fordelaktig i forhold til min ikke-deltakende observatørrollen, er *"å være tilskuer med observasjonsark"*

(Løkken & Søbstad, 2017, s.89). Mine notater virker som et skjold og det ser ut til at når en skriver om det som foregår, understrekes viktigheten av å ikke bli forstyrret.

3.4.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Observasjonene kan danne utgangspunkt for spørsmål som forskeren stiller respondentene og kan brukes i intervjuguiden (Postholm, 2010). Før gjennomføring av fokusgruppeintervjuene oppdaterer jeg guiden i tråd med det som kommer til syne i observasjonene. Deltakerne informeres på forhånd om at intervjuene skal tas opp med iPad. Samtykke og forsikring om frivillig deltakelse ble innhentet på forhånd via signatur på et eget skjema, både av de ansatte og foreldrene. Utvalgte barn ble spurt om de ville delta.

3.4.3.1 Fokusgruppeintervju med de voksne

Siden tida i barnehage A er fastsatt på en halv time, begrenser jeg mine spørsmål, slik at det er nok rom for diskusjon og refleksjon. Målet med intervjuet er å få frem respondentens egen forståelse og oppfatning (Ryen, 2012). Deltakerne informeres i begynnelsen av intervjuet om at hensikten er å få frem deres mening, hvordan medvirkning implementeres i deres barnehage og for å verifisere observasjonene. Intervju bør foregå i en setting som skjerner deltakerne for forstyrelser (Postholm, 2010, s.82). Derfor gjennomføres disse i begge barnehagene i pause- eller møterommet. Atmosfæren er hyggelig og jeg passer på at alle får sette ord på sine tanker og synspunkter, noe forskeren skal sørge for ifølge Creswell (2014). Det oppstår en rekke diskusjoner om spørsmålene mine, som bidrar til varierte utsagn. Intervjuene avsluttes ved at jeg gir en kort oppsummering av mine observasjoner, etter ønske fra informantene, og takker for meg.

3.4.3.2 Fokusgruppeintervju med barna

Hvordan en fremskaffer kunnskaper om barn ved intervjuing er en metode som er i sin begynnelse, ifølge Tiller (2006). Derfor kan vi bare lære mer ved å forsøke, selv om det kan være utfordrende å ha barn som informanter både nå det gjelder å samle data og analysere disse (Tiller, 2006, s.38). Før jeg starter med å intervju barna, leker vi sammen for å kunne bli mer fortrolig med hverandre. Etter en stund velger jeg ut tre barn mellom 4 og 6 år, og spør om de har lyst til å svare på mine spørsmål. I barnehage A foregår intervjuet i "*pute-rommet*", som kan lukkes. I barnehage B føres intervjuet i "*hjerte-rommet*" og det viser seg som ulempe at dette romme ikke kan lukkes, siden det stadig kommer folk. Merkelig nok mister barna i barnehage A oppmerksomheten mye før barna i barnehage B. Før jeg starter

intervjuet prøver jeg om teknikken fungerer sammen med barna og vi hører på deres stemmer. Som allerede påpekt mistet barna i barnehage A fokuset allerede etter 6 minutter, mens samtalen med de andre barna varte nesten 14 minutter. Barna svarer på mine spørsmål på en imponerende og reflekterte måte. De hadde mange gode tanker om det jeg spurte om. Samtidig var intervjuet preget av mye latter og en del tulling mellom barna. Alt dette bidro til en god atmosfære under intervjuet. I slike fokusgruppeintervjuer er det viktig *”å la barna diskutere seg imellom om ulike syn på saker og ting”*, det kan gi et nyansert bildet om barnas tanker og synspunkter (Kristoffersen, 2006, s.76). Intervjuet avsluttes etter barnas premisser og evnen til å konsentrere seg, selv om det fører til at ikke alle spørsmål kan stilles. Jeg takker barna for deltakelsen og som belønning får de lov til å spille iPad.

3.4.4 Transkribering

Transkribering er prosessen med å konvertere lydbåndopptak eller feltnotater til tekstdata (Creswell, 2014, s.239). Feltnotatene av observasjonene skrives inn på datamaskinen og lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene transkriberes ord for ord av det som er sagt (Dalland, 2015, s.179). Å transkribere materialet i tekstform bidrar til å få oversikt og letter analysen i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015), selv om det er en intensiv og tidkrevende prosess (Creswell, 2014). Arbeidet med transkriberingen ble gjort per hånd og lydopptakene spilles av mange ganger. Ved transkribering av lydopptakene viser det seg som vanskelig å skille stemmene fra hverandre, slik Creswell (2014) poengterer. Transkriberingsprosessen anses som fortolkningsprosess der forskjellen mellom talespråk og skrevne tekster blir synlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) mister en ved transkriberingen informasjon som stemmeleie, intonasjon og lignende. Ved transkriberingen av lydopptak ble all informasjon gitt av deltakerne, som viser til stedet eller informantens identitet, anonymisert. Mine feltnotater inneholder ikke slike informasjoner, siden jeg var bevisst på å skrive på en anonym måte. Etter denne studien er avsluttet vil det empiriske datamaterialet slettes og makuleres.

3.5 Analyse

”Analyse er et granskingsarbeid, der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle” (Dalland, 2015, s.144). Samtidig ses analyse av kvalitative data som utfordrende siden det ikke eksisterer standardiserte teknikker, slik som i analyse av talldata, der fremgangsmåten er klart definert (Ringdal, 2013, s.248). I og med at kvalitativ forskning er fortolkende forskning dvs. at forskeren foretar en personlig vurdering også i

analyseprosessen, må en ta i betraktning at måten en tolker på skiller seg fra andres (Creswell, 2014). Analysen min bærer dermed subjektive preg og foretas på en hermeneutisk måte, der en tolker utfra sin egen forståelseshorisont og forhåndskunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysen og tolkningen av mine empiriske data inneholder videre fenomenologiske trekk. I kvalitativ forskning brukes fenomenologi som et begrep for *”å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45) og forskeren skal være åpen for disse (Thagaard, 2009). Deltakerens perspektiv trekkes inn ved observasjonene og fokusgruppesamtalene.

Analysen er gjort med utgangspunkt i en deskriptiv analyse, en prosess som tjener for å samle, strukturere og redusere datamaterialet på en oversiktlig og forstående måte (Postholm, 2010). Datareduksjon innebærer å lage oppsummeringer og plukke ut interessante svar eller relevant materiale sett ut fra forskningsspørsmålene (Ringdal, 2013, s.249). En deskriptiv analyse innebærer koding og kategorisering, som vokser fram i analysene som foregår under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010, s.86). Alle funnene ble lest gjennom flere ganger, både mens jeg var i feltet og deretter sammenlignet, oppsummert, kategorisert og dermed redusert på det som er relevant i forhold til forskningsspørsmålene. Analyseprosessen er en iterativ prosess, der en *”cycle back and forth between data collection and analysis”* (Creswell, 2014, s.238). Dermed oppnås en dypere forståelse av meningen gjennom å tolke både de enkelte delene og helheten i de empiriske dataene. En slik prosess kalles i litteraturen for hermeneutisk sirkel eller spiral som fortolkningsprinsipp, som kjennetegnes ved en frem- og tilbake-prosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Deretter blir teori tatt i bruk for å analysere og diskutere de funnene som er gjort innenfor de ulike kategoriene, noe som betegnes av Postholm (2010) som teoretisk analyse. I en slik analyseprosess tjener den teorien valgt ut fra forskerens bakgrunn og egen førforståelse som grunnlag til å støtte funnene. Slik danner teorien grunnlaget for å analysere og forstå (Postholm, 2010, s.103), og funnene ses i lys av et teoretisk perspektiv. I denne forstand kan undersøkelsen min også ses som abduktiv tilnærming, som Alvesson & Sköldbberg (1994) definerer som en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv analyseprosess. Induktiv er å trekke slutninger fra det enkelte eller spesielle til det allmenne, der empirien styrer konklusjonene (Løkken & Søbstad, 2017, s.35). Deduktiv er motsatt, der det trekkes slutninger fra det generelle til det spesielle, dvs. fra lest teori til de empiriske dataene som samles i feltet (Postholm, 2010). Ifølge Alvesson & Sköldbberg (1994) går en ved en abduktiv

analyseprosess ut fra empiri men avviser ikke teoretiske forestillinger og ligger på denne måten nærmere deduksjon. Dermed kan analyse av empiri kombineres med teori, ikke som mekanisk anvendelse på individuelle tilfeller, snarere som en kilde til inspirasjon og forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s.42). I mine analyser bruker jeg begge deler, induktiv i den forstand at jeg bruker mine empiriske data for å analysere disse opp mot forskningsspørsmålene og deduktiv i det jeg anvender teori i analysen for å kunne drøfte de empiriske funnene. Dermed kan det ses i lys av både abduktiv tilnærming og teoretisk analyse.

3.6 Kvalitetssikring

Kvaliteten av en oppgave vises gjennom dataens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Selv om disse begrepene er omdiskuterte i kvalitativ forskning og tradisjonelt knyttes til kvantitative undersøkelser, anser Ringdal (2013) de allikevel som *"nyttige"* siden disse termene har en viss referanse *"til å vurdere dataens kvalitet"* (Ringdal, 2013, s.248).

Reliabilitet defineres som *"en forskningsrapports konsistens og pålitelighet"* og omfatter om like resultater kan oppnås på et senere tidspunkt av andre forskere ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). I og med at en slik reliabilitet ikke kan oppnås i kvalitativ forskning sikres undersøkelsens pålitelighet ved forskerens refleksjon over hvordan datainnsamling har foregått, med fokus på mulige feilkilder (Ringdal, 2013). I det forskeren fungerer i en etnografisk feltundersøkelse som instrument, kan observatørens fysiske og psykiske tilstand, som f.eks. trøtthet, humør og sanser, være avgjørende (Løkken & Søbstad, 2017). Etter beste evne og mulighet prøvde jeg som forsker å unngå slike feil, da jeg gikk våken og motivert i barnehagene og tok pause dersom jeg la merke til tegn på trøtthet og utmattelse. Som forsker kan en lett bli distraheret og dermed ikke oppfatte det essensielle i observasjonen (Dalland, 2015). Dette prøvde jeg å unngå ved å fokusere på det jeg konkret ville se etter. Samtidig kan forskerens fokusering på noe bidra til at noe annet vesentlig utelates, noe som kalles for *"biased view-point effect"* (Ringdal, 2013, s.254). En videre feilkilde kan ses i den såkalte *"Hawthorne-effekt"*, at informantene som utforskes *"endrer sin atferd som et resultat av at de studeres"* (Ringdal, 2013, s.258). I observasjonene fortalte de ansatte at de i begynnelsen var veldig bevisst min tilstedeværelse, men som de etter egne utsagn *"glemte bort etter hvert"*. Også barna legger merke til meg, noe som viser seg gjennom at de spør hvem jeg er og hvorfor jeg skriver. Barna aksepterer forklaringen, at jeg er en student som skal se på det de gjør og det virker om de ikke la seg forstyrre i sine aktiviteter

og oppfører seg på en naturlig måte. Som mulig feilkilde i intervju kan oppfattelse av spørsmålene, kvaliteten av lydopptak og mulig feil ved transkribering anses (Dalland, 2015). De voksne etterspør i intervjuene hvis de mener, de ikke har oppfattet hensikten med spørsmålene. Dersom barna ikke forstår spørsmålet, svarer de ofte noe annet istedenfor, som omsider viser meg at jeg må omformulere og forklare tydeligere det jeg spør etter. Samtidig passer jeg på at jeg formulerer spørsmålene slik at jeg ikke legger svarene i munnene til barna. Kvaliteten av lydopptakene var høy, transkriberingen derimot ikke så lett, siden deltakerne noen ganger pratet samtidig. Videre er det ikke alltid så lett for meg som ikke opprinnelig norsk forsker å forstå f.eks. de ulike dialektene, noe jeg prøvde å kompensere ved å høre intervjuene mange ganger. I forhold til barna som informanter må en regne med at barn ikke alltid svarer logisk etter voksen forstand, at barnas motivasjon og konsentrasjonsevne kan avta over tid samt å ta hensyn til deres språklige og intellektuelle ferdigheter (Løkken og Søbstad, 2017). Derfor anses barn fra 4 år som egnet for å gjennomføre intervjuer (Søbstad, 2004). Tiller (2006) påpeker at intervju med barn er kontekstavhengig og dermed er valg av sted viktig. Det viser seg spesielt i barnehage B, der intervjuet føres i et rom som ikke er lukket. Barna distraheres av alt det som skjer rundt. Videre understrekes at barna er ekspertene på sin egen situasjon og intervjueren skal informere dem om at det ikke finnes riktige og gale svar og ikke opptre ”*som den som vet bedre*” (Tiller, 2006, s.20), noe jeg informerte barna om i begynnelsen av intervjuet. Fokusgruppesamtalene med barna varer i min undersøkelse så lenge barna er motiverte og konsentrerte. Reliabilitet knyttes også til å bruke redskap til nøyaktige målinger (Ryen, 2012). Redskapene jeg brukte, for å sikre nøyaktigheten i innsamling av dataene, er observasjonsnotater som jeg skrev fortløpende i en på forhånd forberedt tabell med rom for deskriptive og reflekterende notater, og iPad for å ta opp intervjuene, slik at jeg ikke mistet noen av informantenes verdifulle utsagn.

Generaliserbarhet handler om overførbarhet og betyr om resultater fra en undersøkelse kan overføres til andre personer, situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig brukes kvalitativ forskning til å utforske og forstå et sentralt fenomen i dybden (Creswell, 2014). Å forske i to barnehager fører til en begrensning i forhold til generaliserbarhet og overførbarhet av funnene om barnas medvirkning i barnehagen. Det viser snarere hvordan barn kan påvirke sin egen hverdag og bidra til en dypere forståelse av hvordan medbestemmelse anses i kontekst av disse to institusjonene. Samtidig påpeker Alvesson & Sköldberg (1994), at det kommer an på hva en legger i begrepet generalisering. Generalisering sett som en form for korrespondanse mellom teori og empiri samt en mulighet

til å kunne overføre fenomenets betydning til andre kontekster, kan være et motstykke til tradisjonell oppfattelse av generalisering (Alvesson & Skoldberg, 1994, s.42), der vitenskapelig kunnskap ofte forbindes med universell gyldighet på alle tidspunkter og for alle mennesker (Kvale & Brinkman, 2015).

Allikevel belyser undersøkelsen i disse to institusjonene medvirkning og viser at dette er et fasettert og mangesidig fenomen, dens implementering bør drøftes og reflekteres over. Undersøkelsen fremstår dermed som valid, da dataene besvarer forskningsspørsmålene. Validitet er oppgavens relevans og gyldighet og innebærer om en måler det en skal måle, dvs. om en ut ifra dataene kan besvare problemstilling og forskningsspørsmålene (Dalland, 2015, s.52). Creswell (2014) knytter validitet til nøyaktigheten og troverdigheten i funnene, som kan oppnås via metodetriangulering, som kjennetegnes ved å bruke flere metoder og å kombinere disse i en undersøkelse (Ringdal, 2013, s. 122). Triangulering fra flere kilder gjør detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet mulig for forskeren, slik at det også legges til rette for naturalistiske generaliseringer (Postholm, 2010, s.132). I det jeg bruker både observasjon og fokusgruppeintervjuer med både voksne og barn, øker jeg validiteten i min oppgave gjennom triangulering.

3.7 Etiske vurderinger

Etiske overveielser handler om å tenke over konsekvensene av en undersøkelse, spesielt dersom mennesker anvendes som kilder under innsamling av data (Dalland, 2015). Etnografer skal være åpne og transparente ved innsamling av sine data og informantene skal informeres om formålet med studien (Creswell, 2014, s.474). I forkant av min undersøkelse ble både de ansatte i barnehagen og foreldrene informert via et informasjonsskriv (se vedlegg) om hensikten av studien min, hva deltakelsen ville innebære, at informasjonene behandles konfidensielt (NESH, 2006) og at disse anonymiseres samt at deltakelsen er frivillig. I barnehage A ber styreren meg om å vise en gyldig politiattest. Dette begrunnes som nødvendig i og med at jeg skal ha samtale med barna. Slik forsikrer deltakerne seg om min personlig integritet.

For at forskning foregår på en etisk korrekt måte har Den nasjonale forskningsetiske komitéen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utgitt forskningsetiske retningslinjer som skal orientere forskere om alt som gjelder etikk og moral ved vitenskapelige undersøkelser samt for å ivareta informantens integritet og personlighet. Forskningsetikk rommer et sett av

verdier og normer som basis for ”praktisert vitenskapsmoral” bygget på vitenskapelig og samfunnets allmenmoral (NESH, 2006, s.5). I og med at barn involveres i denne studien, skal det tas spesielt hensyn til det. Ifølge NESH (2006) har barn som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse. Selv om det kreves samtykke av foreldrene for barn under 15 år, skal barn anses som subjekter, derfor er ”*barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den*” (NESH, 2006, s.15f.). Derfor informeres også barna om undersøkelsen, at deres deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. Det kan settes spørsmåltegn om å ivareta frivillig deltakelse ved observasjonen. I bevisstheten om det trakk jeg meg tilbake under observasjonen, dersom barna ga uttrykk for at de følte seg forstyrret gjennom min tilstedeværelse. En slik situasjon oppstod f.eks. i barnehage B der jeg prøvde å observere i en av de lukkede rommene og barna spurte meg om når jeg egentlig ville gå ut igjen. I følge NESH (2006) krever en undersøkelse frivillig informert samtykke, dvs. at de som skal observeres og intervjues samtykker og informeres om at deltakelsen er frivillig og at en kan trekke seg til ethvert tidspunkt. Det ble gjort skriftlig i min undersøkelse hos foreldrene og barnehageansatte og muntlig før barna ble intervjuet.

Studier som behandler personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I denne undersøkelsen behandles ikke personopplysninger som kan føre til å direkte identifisere enkeltpersoner. På NSD sin nettside står det at, ”*dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet*” (NSD, 2018). Datamaterialet mitt er anonymisert og inneholder ingen personopplysninger verken i observasjonsnotater og transkripsjonsmaterialet, i det jeg kaller begge institusjonene for A og B. Samtidig brukes det ingen navn, kun voksen 1,2 og 3, det samme når det gjelder barna. For å være helt sikkert på at prosjektet mitt ikke må meldes til NSD utførte jeg ”*meldeplikttesten*”, som viser til at undersøkelsen min er ikke meldepliktig (NSD, 2018; se vedlegg).

I dette kapittelet er det gjort rede for metodiske valg som ligger til grunn for denne undersøkelsen og for å sikre oppgavens kvalitet og transparens. I følgende kapittel 4 analyseres og diskuteres undersøkelsenes funn basert på forskningsspørsmålene. Det identifiseres først konkrete situasjoner for medvirkning (forskningsspørsmål 1). Deretter analyseres fremmende (forskningsspørsmål 2) og hemmende faktorer (forskningsspørsmål 3) for barnas medbestemmelse samt å vise hvordan det konkret tilrettelegges for (forskningsspørsmål 4).

4. Presentasjon og analyse av funnene

I dette kapittelet vil studiens empiriske funn i både barnehage A og B presenteres deskriptivt, tolkes og drøftes i lys av de teoretiske perspektiver som presenteres i kapittelet 2 og ved hjelp av fire hovedkategorier som tilsvarer forskningsspørsmålene. Under disse hovedkategoriene er funnene beskrevet i underkategorier basert på de empiriske dataene fra undersøkelsen. Fokusgruppeintervjuene presenteres sammen med funnene i observasjonene og tjener for å få fram barnas og de ansattes perspektiv i tillegg til å supplere det observerte. Hensikten er å øke validiteten og reliabiliteten av dataene samt at de gjenspeiler deltakerens forståelse av medvirkning i kontekst av den enkle barnehagen. Jeg ønsker å påpeke at analysen av mine funn bærer subjektive og hermeneutiske preg, der en tolker ut fra egen førforståelse og teoretiske kunnskaper (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015) om medvirkning i barnehagen. Det viser seg f.eks. i måten jeg anvender begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet, deltakelse og medvirkning som nyanseres i teorikapittelet (del 2.1) og brukes i analysen av de konkrete situasjonene.

4.1. Konkrete situasjoner for medvirkning

Her belyses hvordan de observerte barnehagene praktiserer medvirkning i hverdagen. I følge Bae (2009) er pedagoger i barnehagen opptatt av å kunne overføre barnas medvirkning konkret i det *”praktiske hverdagslivet”* (Bae, 2009, s.25). Det innebærer situasjoner der barna erfarer muligheten til å påvirke, skape og utforme det som skjer i løpe av en dag. Medvirkning ses mer som *”et middel enn et mål”* forstått som i hvilke situasjoner barn gis rom for innflytelse (Dingstad, 2018, s.110). I dette delkapittel besvares dermed forskningsspørsmål 1: **I hvilke konkrete situasjoner er barna med på å bestemme hverdagen sin?** I både barnehage A og B identifiseres det åtte konkrete situasjoner som er felles for begge institusjonene, der det observeres barnas selv- og medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet, frivillig deltakelse samt medvirkning. Det som skiller barnehagene fra hverandre viser seg underveis i analysen.

4.1.1 Å kunne fritt ta i bruk arealet og materialet

Å kunne fritt ta i bruk arealet innebærer at barna i praksis kan oppholde seg hvor de ønsker og med hvem, både inne og ute. I begge barnehager observeres det at barna tar i bruk hele rommet, dvs. å leke tre-dimensjonalt på alle plan, samt utearealet med diverse lekeapparater. Det samme observeres i forhold til materialet, dvs. formingsmateriell og leker, som brukes av barna etter deres egne premisser og er fritt tilgjengelig.

Barnehage A

Hele avdelingen kan tas i bruk og den består av et hovedrom, kalt "stua", som er oppdelt i små kroker, som et lekekjøkken, en lekebil, hyller med diverse leker i og en hems. Hemsen kan brukes til enhver tid, men de minste barna fra avdelingen skal si i fra til de voksne dersom de ønsker å klatre opp. Videre er det et "pute-rom" med bord som kan tas ned, en ribbevegg med madrass under og en hylle med leker i. Kjøkkenet brukes for å spise og til diverse aktiviteter. I gangen kan barna løpe dersom de har behov for det. Både om morgenen og ettermiddagen kan barna velge selv hvor de ønsker å være, på kjøkkenet for å spise, tegne, perle eller leke med modellkitt, i "stua", på og under hemsen, i lekekjøkkenet, i lekebilen, etc., eller i gangen. Når det gjelder "pute-rommet" skal barna si i fra dersom de ønsker å være der og døra skal ikke lukkes, slik at de voksne kan følge med på det som skjer. Dette begrunner de voksne med at de ønsker å ha mer kontroll pga. forutgående mobbesaker. Utearealet er stort og inneholder en del lekeapparater, som f.eks. flere husker, klatrestativ, tog, sandkasse og et klatre-tre. Barna kan være overalt og alle lekeapparater kan brukes. Barna bekrefter i barneintervjuet at de kan være der de ønsker. De kan f.eks. alltid være på hemsen, "hvis ikke noen andre er oppe". Det behøver ikke barna spørre om, "vi bare gjør det." Disse uttalelsene der barna understreker at det faktisk ikke eksisterer begrensninger, kan være et resultat av at det er de største barna som er med i intervjuet. De minste kan også være overalt, men de skal si i fra, dersom de f.eks. ønsker å være på hemsen.

Barnehage B

Avdelingen til de største barna består av flere rom: et hoved-oppholdsrom med mindre kroker som f.eks. sykehuskrok, samlingskrok og utkledningskrok, et "leserom", et "bilbanerom" og et rom som kalles for "kaféen" med kjøkken, bord og vask i. Inne lekes det tre-dimensjonalt, på gulvet, ved bordene og på benkene, på tvers av de fire rommene. Alle rom kan brukes og dørene kan lukkes. Etter egen ønske kan barna være på den andre avdelingen, dersom de sier i fra. Det eksisterer et rom til, "hjerterommet", som brukes av alle avdelinger og til spesialpedagogiske tiltak. Der kan barna ikke oppholde seg alene. Rommet er populært og tilbyr en rekke muligheter, f.eks. kan det lekes teater, leses bøker, lekes butikk og spilles spill. Barna ønsker veldig gjerne å kunne være der, noe som realiseres så ofte som mulig. Ved hjelp av en liste sørges det for at alle barn kan bruke dette romme like mye. Utearealet inviterer til en rekke aktiviteter via diverse lekeapparater, som f.eks. en leke-bus, sandkasser og husker. Det eksisterer et avgrenset område med et balansestativ, et klatre-hus

kombinert med sklie og bord med benker. Barna kan være hvor de vil, også i det avgrensede området.

Utover at barna kan ta rommene fritt i bruk, kommer barnas indirekte innflytelse på utforming og innredning av rommene til syne i fokusgruppeintervjuet med de voksne.

Voksen 2: "Så har vi jo lekesoner, fordi vi så at barna er opptatt av å leke sykehus. Men så tenker jeg at det må byttes, hvis vi ser at de er veldig opptatt av kanskje brannbil. Så kunne vi lage det om til en brannstasjon, ta innspillene."

Barnehage A og B

I forhold til materialet og leker som tegnesaker, formingsmaterieell f.eks. modellkitt, perler, utkleddingstøy, matter, puter, spill og diverse, er alt tilgjengelig og brukes av barna. Det som ikke er umiddelbart innen rekkevidde hentes fra de voksne, dersom barna ønsker det. I barnehage B kan til og med det pedagogiske læringsmaterialet på "hjerterommet" brukes, det skal kun passes på at alt ryddes på plass igjen. Det samme gjelder ute. Når de første barna går ut, henter de sammen med de voksne diverse lekeutstyr ut av en bu etter det som barna ønsker. Det kan være alt fra baller, sykler, akebrett, dinosaur, etc.

I fokusgruppene poengterer de voksne at ting skal legges til rette, "være fremme" og "tilgjengelig" for barna, slik "at man ikke trenger å spørre om alt."

Å kunne fritt ta i bruk både inne- og utearealet samt materialet, kan tolkes som at barna kan ta egne avgjørelser og dermed være selvbestemte (Kibsgaard, 2011). De har valgfrihet samt innflytelse på både sine aktiviteter og hvem de kan være sammen med (Greve, 2011). Slik fremstår ikke barna som forbrukere, som må velge mellom ulike alternativer forhåndsbestemt av de voksne, tvert imot fostres barnas sosiale relasjoner og vennskap mellom dem, slik Seland (2011a) viser til. Det tolkes slik at barna får en valgfrihet som kan knyttes til positive opplevelser, som ikke går på bekostning av deres vennsksrelasjoner (Seland, 2011a) og være i "et positivt samspill med andre barn" (Kunnskapsdepartementet, 2017) kjennetegnet ved å erfare selvverd, vennskap og tilhørighet i barnehagens fellesskap (Lillemyr & Søbstad, 2013). I tillegg poengteres det av de voksne i barnehage B at rommene skapes og endres etter barnas premisser og det "de er opptatt av". Rommene skal være "levende". Dette kan tolkes som barnas indirekte innflytelse i hverdagslivet idet barnas interesser tas hensyn til ved innredning av rommene (Seland, 2011b). Dette kom ikke til syne i barnehage A, noe som ikke nødvendigvis betyr at rommene ikke skapes etter barnas premisser. Å kunne fritt ta i bruk

arealet og materialet kan videre ses i lys av barnas utnyttelse av rommenes og tingenes muligheter, der det skapes rom for initiativ og inviteres til kreativ bruk av stedene (Melhuus, 2015). Dermed kan bruk av rom og materiale tolkes som at barna får innflytelse, valgfrihet og selv kan bestemme hva de tar i bruk og på hvilken måte. Bruk av rommene begrenses kun ved at de voksne ønsker å følge med på det som skjer mellom barna i forhold til å forebygge mobbing (barnehage A), sikkerhet, der en voksen skal være til stede dersom de minste barna ønsker å være på hemsene (se også punkt 4.3.1), og for å kunne ha generell oversikt hvor barna er (barnehage B). Slike begrensninger går etter det jeg observerte og barna selv ga uttrykk for, ikke over deres mulighet til å kunne ta rommene fritt i bruk. Tvert imot fører det til at de voksne søker etter måter de kan tilrettelegge for at barna kan være der de ønsker. I barnehage A f.eks. forteller de voksne at reglene i forhold til "pute-rommet" endres slik at barna kan være der alene til tross for forutgående mobbing, og det trengs ikke at en voksen er fysisk til stede, bare at "vi vet at barna er der sånn at det kan følges med". Det viser seg også i barnehage B der "hjerterommet" brukes så snart det er ledig og det sørges for at alle barna kan bruke rommet like ofte, samt at det er en voksen som kan være med.

4.1.2 Små, uformelle avgjørelser i hverdagen

Små, uformelle avgjørelser i hverdagen mellom voksne og barn observeres hyppig i begge barnehagene og betydningen av slike avtaler understrekes i fokusgruppene. Siden det kan dreie seg om mange forskjellige ting, nevnes det her kun et utvalg fra begge barnehager, for å illustrere hva slike avtaler kan innebære.

Tre barn sitter på gulvet og spiller "Svarte Per". Så er det ryddetid. Barna er ikke ferdige med spillet og ønsker å avslutte. Dette får de lov til.

Voksen 1: "Vi har jo rutineting som skal gjøres, men om vi går 5 minutter over, fordi noen vil avslutte noe, så er ikke det så farlig. Det gjør at vi er litt mer i flyt." (Barnehage A)

Det pågår en rollelek på "kaféen". Barna lager mat, dekker bordet og stiller i stand. Så pakker de kofferten og reiser av sted. En voksen kommer og sier: "Nå er det spisetid." Barna fortsetter leken og reiser til Spania. Den voksne går igjen. Etter 20 minutter kommer den voksne tilbake: "Er det noen som er sultne?". Barna svarer "ja". Leken pågår også i ryddetida og avsluttes ved spisetid.

Voksne: "Det er de små unntakene i rutinene, som kan gjøres når barna er midt i en god lek. Da kan en f.eks. spise senere." (Barnehage B)

Barna sier ifra til de voksne dersom de fryser. Selv om alle egentlig skal være ute, så

kan de som er kalde gå inn. Det er alltid noen voksne inne som forbereder et eller annet eller som tar pauser. De voksne har også forandret på sitt pausested. Istedenfor å sitte i andre etasje, tar de nå pauser på kjøkkenet, slik at barna kan komme inn.

Voksen 3: ”Og så er det det samme som når de er ute og hvis det er noen som da, er kalde, eller at de ikke ville være mer ute, så kan vi gå inn.”

(Barnehage A)

Barna kler på seg i ganga og alt legges fram av de voksne.

Barn: ”Jeg vil ikke ha ullgenseren på meg, den klør.”

Voksen: ”Men den varmer deg så bra og det er kaldt ute.”

Barn: ”Den klør.”

Voksen: ”Ok, du kan ta fleecegenseren isteden. Det er greit.”

Etter hvert skal barnet ta på seg votter.

Barn: ”Æ vil ikke ha votter.”

Voksen: ”Men det er lurt å ha de på seg. Du kommer til å fryse på hendene.”

Barn: ”Æ trenger ikke.”

Voksen: ”Ok da, men vi kan ta de i hetta, hvis du fryser allikevel.”

Barn: ”Greit.” **(Barnehage B)**

Voksen 1: ”For eksempel når vi skulle ut i dag, så kan du bestemme mellom to luer, så kan du få lov til å velge selv. Det er en liten ting, men han ene gutten føler å bli hørt da, tenker jeg.” **(Barnehage A)**

Små, uformelle avgjørelser eller ”de små unntakene” som de kalles for i barnehage B tolkes som en viktig arena for barnas selv- og medbestemmelse. Gjennom uformelle avtaler får barn valgfrihet og reell innflytelse samt medvirkning i barnehagens hverdag (Søbstad, 2007), der rutiner tilpasses etter barnas behov, det lyttes til deres ønsker samt at disse tas på alvor. Det observeres f.eks. i situasjoner der barna kan avslutte sine aktiviteter (barnehage A), der måltidet forskyves pga. en god lek (barnehage B), der en kan gå inn dersom en blir kald (barnehage A) og der en kan drøfte det en vil ha på seg (barnehage B). Som det viser seg i observasjonene og fremheves i fokusgruppesamtalene, fører slike uformelle avgjørelser til konkrete konsekvenser og endringer (Bae, 2006; Østrem et al., 2009) av hverdagslige rammebetingelser, som f.eks. å være inne selv om det egentlig er utetid eller at en kan spise senere enn planlagt. De voksne forandrer til og med sitt pausested for å kunne imøtekomme barnas behov, som etter min mening sier mye om de voksnes holdninger overfor barna. Det kan ses som at barna anerkjennes som subjekter med egne tanker og meninger om deres opplevelser (Stern, 2003; Bae, 2009). Barnas eget perspektiv som kommer fram via å si i fra

om det de tenker eller å yte motstand, at en f.eks. ikke vil ha på seg votter, blir tatt hensyn til. Dette fører til at de voksne enten tilpasser sine egne rutiner eller gjennom små avtaler nås enighet og inngås kompromiss i det en f.eks. kan ha vottene i hetta. På en slik måte anerkjennes barna som likeverdige samspillspartnere, der det vises forståelse for barnas argumenter samt at voksne og barn sammen finner rettfærdige løsninger i hverdagen (Habermas, 1999; Broström, 2011). Å ta barna på alvor gjennom små uformelle avgjørelser i hverdagen åpner dermed etter mitt syn for barnas medvirkning, forstått som både selvbestemmelse der en kan ta egne avgjørelser (Kibsgaard, 2011), medbestemmelse, der en kan være med på å avgjøre når noe skal gjøres (Seland, 2004), innflytelse der barna lyttes til før avgjørelser tas (Seland, 2004) og medvirkning, der en ved samhandling og i relasjoner tar felles beslutninger (Bae, 2006; Kristiansen, 2011).

4.1.3 Regler

Det observeres situasjoner der barna gjør noe som jeg som forsker må spørre de voksne om dette egentlig er lov, for å ikke misforstå eller mistolke. Her gjenspeiles min førforståelse, der jeg ut fra egen erfaring i barnehagen stiller noen spørsmålstegn ved det som er tillatt og regler som brukes. I observasjonene viser det seg at barna f.eks. bryter regelen om å ha med leker hjemmefra. Her beskrives en slik hendelse:

To barn på kjøkkenet hvisker i ørene til hverandre. Sammen løper de ut i ganga og henter en enhjørning ut av sekken. Så kommer de tilbake, setter kosedyret på bordet og tegner. Etter en stund legger en voksen merke til enhjørningen, ser på barna og sier:

”Har dere med en enhjørning? Hvis dere deler, er det greit.” (Barnehage A)

Voksen 1: ”Vi har ikke gått ut og sagt at det er lov til å ta med seg ting, vi har sett litt gjennom fingrene, og på en måte oversett det litt, fordi at det har vært produktivt, sånn det er positivt for de det gjelder. Det skaper, har vi sett, veldig god lek.” (Barnehage B)

Ut fra observasjonene og barnehageansattes eget utsagn, håndteres regler fleksibelt og tilpasses av de voksne etter barnas behov. Regelbrutt tillates åpenbart i barnehage A, i det det kommuniseres som ”*unntak*” overfor barna, mens i barnehage B ”*overses*” det av de voksne og foregår mer skjult og mindre tydelig. Dette tolker jeg som at regler ikke forstås som statiske og forandres etter barnas premisser. Å forandre regler etter barnas premisser, men uten at barna får kjennskap om dette, slik det skjer i barnehage B, kan ses som indirekte innflytelse, som også kan ses som en nyanse ved medvirkning (Seland, 2004; Søbstad, 2007). At det som ikke er ”lov” håndteres fleksibelt, men skjult, viser seg også i det en voksen sier:

"Nå gjør jeg noe som ikke er lov, ikke si det til noen." Ansatte som bryter regler gir ifølge Skreland (2015) plass til barnas *"glede og livsutfoldelse"* og hun anser det som en del av profesjonell skjønnsutøvelse der barna gis rom for innflytelse (Skreland, 2015, s.96). Videre viser det seg i observasjonene at regler ikke følges konsekvent opp, f.eks. om å rydde etter seg dersom man begynner med noe nytt. Dette understreker etter min oppfattelse at regler håndteres og tilpasses etter det som er viktig for barna her og nå, og at disse ikke må følges opp like konsekvent til enhver tid.

Under observasjonen i barnehage A ble jeg oppmerksom på en plakat som henger inne på avdelingen, der det står *"Regler for lekeslåssing"*. Jeg spør de voksne om disse reglene i fokusgruppeintervjuet og hvem som har formulert de. En voksen forteller:

"En periode i barnehagen var barna opptatt av å leke slåsskamp. Denne leken ble ofte for "tøff" og enkelte barn ble lei seg. Da satt vi sammen og så prater vi, ok hva kan være lov, hva kan ikke være lov og så skrev vi det opp. Vi sa ikke nei, nå kutter vi det, for vi voksne sier det. Vi skjønnte at barna var veldig opptatt av det. Vi måtte bare redefinere hva som var ok og så var de med på å bestemme."

Barn og voksne diskuterer hvordan en kan forene behovet for denne type lek uten at det fører til konflikter. Sammen nås det enighet om hva som er tillatt og ikke tillat. Felles drøfting av regler om lekeslåssing samsvarer etter min mening med Habermas' (1999) *"kommunikativ handling"* i det en oppnår enighet via begrunnede argumentasjon. Dette kan også tolkes som en mulighet for barnas medvirkning forstått som å kunne påvirke i fellesskap, dvs. sammen med andre barn og voksne, hverdagen der en erfarer at egen deltakelse fører til innflytelse og bidrar til konsekvenser (Bae, 2006). Når felles regler tilpasses, formuleres og diskuteres sammen, åpnes det for nye muligheter til å skape en hverdag der barn opplever direkte innflytelse og medbestemmelse i barnehagen (Skreland, 2015). Å formulere *"regler om lekeslåssing"* sammen, gir dermed fokus både på fellesskapet, der gjensidige forhold og synspunkter ivaretas, samt at det innebærer muligheten for det enkelte barnet å kunne ytre seg og meddele sine tanker.

4.1.4 Frilek

I observasjonene i både barnehage A og B fremtrer frileken som den arenaen barna har mest innflytelse på. *"Det er i leken barn imellom får fullt spillerom"* (Askland og Sataøen, 2016, s.79). Frilekens betydning understrekes også i fokusgruppene. De voksne vektlegger at barna *"skal ha valgfrihet i det de selv ønsker å holde på med"*, noe som samsvarer med

rammeplanens føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I intervjuet med barn blir det spurt om hva barna liker mest å gjøre i barnehagen: ”Jeg liker best å leke” (barn 3, barnehage B) og barna bekrefter at de har innflytelse på egen lek: ”De voksne kan ikke bestemme hva vi skal leke.” (barn 2, barnehage A). I frileken observeres det både interaksjon mellom voksne og barn, og barn imellom. Lek tolkes dermed som en relasjonsfremmende situasjon, der det inngås likeverdige forhold, kjennetegnet ved anerkjennelse og gjensidighet (Løvlie Schibbye, 1988). Det fostres vennskap og barna har valgfrihet forstått som å kunne være sammen med de en ønsker (Seland, 2011a). Det tolkes ut fra at barna kan leke med sine venner i lukkede rom, som observeres i barnehage B. I barnehage A ivaretas dette behovet ved at barna kan trekke seg tilbake i ”stuas” kjøkkenkrok og stenge av med matter. Medvirkning oppfattes som at barn preger leken sammen, der det enkelte barnet erfarer innflytelse samt at en skaper gjensidig forståelse og felles opplevelse gjennom samspill og deltakelse (Kibsgaard, 2011). Det observeres at barna tar felles avgjørelser, blir enige om hva leken kan gå utpå samt takler konflikter og motstand, der det forhandles om lekens betingelser. Dette tolkes som en mulighet for medbestemmelse og medvirkning, som åpner for engasjement, sosiale relasjoner og glede, men også for ”forskjellighet og opposisjon” (Bae, 2015, s.48), der barn erfarer ”ulike sider ved samspillet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). At barna kan frata hverandre innflytelse på og i leken når f.eks. et barn dominerer utdypes under punkt 4.3.2. Her beskrives en situasjon fra Barnehage A, der barna blir enige om det som skal lekes:

Et barn spør et annet barn: ”Skal vi leke sammen?”

Det andre barnet svarer: ”Ja.”

Det første barnet: ”Skal vi ha dra-leken?”

Det andre barnet: ”Åssen da?”

Det første barnet: ”Du dra meg og så drar jeg deg.”

Det andre barnet: ”Ok.”

Når de voksne deltar i frileken skjer det på barnas premisser og det fremmer både relasjoner mellom voksne og barn samt barnas mulighet til å virke med (Eide & Winger, 2018). Det tolkes utfra en rekke observerte situasjoner, her beskrives en fra barnehage B:

”Hva har dere lyst til å gjøre?” (voksen). Barna har lyst til å leke på ”kaféen” og lage mat. Den voksne blir med. ’Hvordan skal dette være, er det slik?’ (voksen). Barna viser den voksne hvilke ingredienser som skal være i gryta og hvordan maten skal tilberedes. Barna og den voksne står ved lekekjøkkenet. Den voksne sitter på knærne.

En del barn er hunder. 'Storesøster, skal jeg gi mat til hundene?' (voksen). 'Ja, det kan du.' (storesøstera)."

De voksnes deltakelse i barnas lek kan tolkes som en symmetri i relasjonen, der voksne og barn er likeverdige samspillspartnere, der barn erfarer respekt for sin opplevelsesverden, der de kan utfolde sin egen fantasi og uttrykke sine følelser (Bae, 2009, s.29). Personalet skal være seg bevisst sin egen rolle i barnas lek (Kunnskapsdepartementet, 2017) og når de voksne kommuniserer med barna på deres *"lekespråklige"* premisser erfarer barna egenverd, likeverd og deltakelse (Guss, 2013). Det kan også tolkes som de voksnes *"lek-etisk ansvar"*, der en er klar over lekens betydning og verdi for barna, som gjenspeiler deres interesser og opplevelser og dermed åpner for barnas deltakelse i barnehagen (Danielsen Wolf, 2018, s.155).

4.1.5 Bursdag

Bursdagssamling preges først og fremst av individuell fokusering, der oppmerksomheten rettes mot det enkelte barnet som subjekt med mulighet for selvbestemmelse, innflytelse samt at deres valgfrihet ivaretas, ifølge observasjonene og de voksnes utsagn i begge barnehagene. Bursdag kunne bare observeres i barnehage A:

Det er en egen samlingsstund for bursdagsbarnet, som sitter på en fin stol, med kåpe rund skuldrene og selvlagd krone på hodet. "Hvilken bursdagssang skal vi synge?" (voksen) "Happy birthday" (barnet) "Vil du bli kastet i luften, eller skal vi skyte raketter?" (voksen) "Kastet i luften". Bursdagsbarnet kastes i luften. "Hvilken ballong vil du ha?", "Grønn" (barnet). Ballongen blåses opp. Alle barn sier noe hyggelig om bursdagsbarnet: "Du er en god venn.", "Du er fin og leke med", "Du er grei", "Du er alt mulig.". Det skrives på ballongen og bursdagsbarnet får lov til å smelle den. Nå blåser bursdagsbarnet såpebobler som de andre barna kan smelle. Samlingen avsluttes og alle barna går på kjøkkenet og drikker smoothie, som bursdagsbarnet ønsket seg og var med på å lage.

Når det gjelder barnas egen bursdag er det en rekke valg de kan ta, selv om valgkategoriene, som sang, ballong, såpebobler, virker forutbestemt av de voksne. Allikevel vil jeg tolke det som å ivareta barnas individuelle valgfrihet, noe som fremstår som essensielt både i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og fremheves av de voksne i fokusgruppesamtalene. Ved at de andre barna kan si snille ting om bursdagsbarnet, inkluderes de i samlingen, slik at alle får muligheten til å ytre seg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed rettes oppmerksomheten ikke kun på det enkle barnet, men også på fellesskapet og barnas ytringsfrihet ivaretas (United Nations, 1989). I barnehage B kan barna i tillegg til å

være med på å bestemme opplegget i bursdagssamling også *”velge åssen dagen de sin blir”*, etter de voksnes utsagn i fokusgruppeintervju. Dette tolkes som å ivareta barnas medbestemmelse.

4.1.6 Samlingsstund og planlagte aktiviteter

Samlingsstund og planlagte aktiviteter presenteres sammen, og begrunnes ved at samlinger i utgangspunktet også ses på som en planlagt og voksenstyrt aktivitet, samtidig som det gis mulighet for barnas innflytelse, og barnas ytringsfrihet ivaretas. Utover det finnes det en rekke andre aktiviteter som settes i gang av de voksne, hvor barna kan velge om de deltar.

Barnehage A

Det observeres to samlingsstunder som etter mitt syn gir mulighet for barnas innflytelse og medbestemmelse i tillegg til ytringsfriheten forstått som retten til å kunne ytre seg om det en er opptatt av (United Nations, 1989), som ivaretas ved at barna kan meddele sin tanker. At barna benytter seg av denne retten observeres ganske hyppig og at den tas hensyn til viser seg gjennom at de voksne lytter til det barna har å si. Den første der barnas innflytelse observeres er en samling før maten uten planlagt innhold og den andre er bursdagssamlingen. I begge disse samlingene fokuseres det, etter min oppfattelse, på enkelte barns selv- og medbestemmelse av innholdet og dermed individuell innflytelse. Fellesskapet, dvs. de andre barna, ivaretas via deltakelse i det som settes i gang. Bursdagssamling beskrev jeg allerede under punkt 1.5, derfor skal jeg her skildre den observerte samlingen uten planlagt tema der det fokuseres på det enkelte barnet ved å være *”hjertebarn”*:

Alle barn sitter under hemsene. ”Hjertebarnet” er med på å bestemme innholdet i samlingen.

Voksen: ”Hva skal vi gjøre?”

Hjertebarnet: ”Vi skal synge ’Happy Birthday’. Alle synger.

Voksen: ”Hva skal vi gjøre nå?”

Hjertebarnet: ”Hermeleken”

Voksen: ”Hva skal vi herme etter, kan du vise det?”

Hjertebarnet viser spagat. Alle barna prøver å herme. Så kan hjertebarnet velge hvem som kan gå og vaske hendene.

Barnehage B

Samlingsstundene innebærer et konkret innhold og dagens *”ordensbarn”* formidles. Ved å være *”ordensbarn”* får barna individuell innflytelse på samlingsstund, i det de f.eks. forteller om været i dag og der de gis ansvar for å sende alle til håndvask før maten. I tillegg

observeres alle barnas innholdsmessige medbestemmelse. Etter barnas ønsker og uten forutgående planlegging, er det rom for å leke f.eks. "å gå på tur":

Alle barna sitter i samlingskroken.

Barna: "Kan vi gå på tur?"

Voksen: "Ja, hvis dere ønsker det."

Først pakkes sekken.

Voksen: "Hva skal vi ha i sekken"

Barna: "Kakao", "Kvikklunsj", "Lommelykt.", etc.

Alt som barna ønsker seg blir med i sekken. En voksen "bærer" sekken og "turen" starter. Alle klapper på lårene og "går" med føttene.

Alle sammen: "Og vi gikk og vi gikk."

Barna bestemmer veien. De går over og under broer, på fjellet og i hula, der lommelykt slås på.

Voksen: "Hva ser dere nå?"

Barna: "En bjørn."

Alle skriker og "løper" vekk, i det de tramper fort med føttene på gulvet. Nå må de ha pause. De finner et koselig sted, setter seg ned og nyter niste. Turen fortsettes: "Å vi gikk og vi gikk." Etter en stund blir alle trøtte og "går" tilbake til barnehagen.

Å ta hensyn til barnas ønsker gjennom å leke "å gå på tur" og selveste leken, der barna pakker sekken og bestemmer veien, tolker jeg som barnas innflytelse og medbestemmelse der en sammen skaper innholdet i samlingsstund.

Når det gjelder deltakelse i samlingsstund håndteres det ulik i begge barnehager. I barnehage A gir de voksne i fokusgruppesamtalene uttrykk for at barna kan delta frivillig i samlingsstund og ingen skal "tvinges" til å være med. I barnehage B derimot observeres det at deltakelse i samlingsstund er obligatorisk, dvs. alle barn skal være med, og de hentes dersom de ikke kommer av seg selv. En mulig begrunnelse for dette kan ses i lys av rammeplanen for barnehager, der det skrives at barnehagen skal være "et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, blir hørt og delta" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). I forhold til aktiviteter som settes i gang av de voksne observeres det at barnas frivillige deltakelse ivaretas i begge barnehager. Som eksempler beskrives to utvalgte situasjoner ut fra observasjonen:

Den Samiske nasjonaldagen feires. Ute kan barna fange "reinsdyret" med lasso, som er en voksen på en trehjulssykkel med selvlagd gevir. Aktiviteten settes i gang av en

voksen. Alle barn som vil, en etter en, prøver å fanget reinsdyret som sykler foran dem.

(Barnehage A)

Det lages musikkinstrumenter til samlingen. Alle barna inviteres til å være med. Ett barn har ikke lyst. Etter at de voksne har forklart, at barnet da ikke har et instrument senere når de skal samles, aksepteres barnets "nei". **(Barnehage B)**

Frivillig deltakelse i aktiviteter kan tolkes som å ivareta barnas innflytelse og medbestemmelse over deres egen hverdag i barnehagen.

4.1.7 Dokumentasjon

Barnas innflytelse på dokumentasjon blir synlig når det skrives rapport om dagen og når det tas bilder av barna.

Barnehage A

Det observeres at en voksen og de barna som har lyst skriver rapport om dagen sammen.

Dagrapporten skrives av en voksen på gulvet og mange barn sitter rund. Den voksne spør: "Hva har vi gjort i dag?" Barna kommer med sine innskytelser om dagens aktiviteter og det noteres ned. Det passes på at alle får meddele sine tanker.

Når det tas bildet av barna observeres det én gang at de blir spurt om det er greit at de fotograferes og barnas "nei" aksepteres. Når det f.eks. feires karneval, kunne det observeres at bilder vises til barna og at de blir spurt om de er fornøyde. Dersom de ikke er det, tas bildet på nytt. Dette observeres som engangs- og ikke systematiske hendelser, dvs. at barn ikke alltid bli spurt om det er greit å ta bildet av de. I fokusgruppeintervjuene utdyper de voksne hensikten med fotografering. Barna skal kunne se hva de har gjort, hvor de har vært, og det reflekteres over sammen med barna. Bilder blir brukt til dokumentasjon av barnas hverdag i barnehagen.

Voksen 2: "Etter ei stund når du har gjort noe, at du da tar de ned og viser alle 'å husker dere denne turen vi var på? Hva synes dere var best med den?'. Det er jo for at de skal reflektere sjøl, og da er jo de nettbrettene fabelaktige å bruke til akkurat det."

Det tolker jeg som at fotografering brukes utover den daglige dokumentasjon av aktiviteter til både å reflektere over og evaluere det en har gjort. Dermed får barn, etter mitt syn, innflytelse på vurdering og evaluering av barnehagen, noe barn ifølge rammeplanen skal involveres i (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27).

Barnehage B

Når det skrives dagsrapport, spørres barna "av og til" om "hva de har gjort i dag", som de

voksne forteller i fokusgruppa. Barnas utsagn skrives ned og slik involveres barna i den hverdagslige dokumentasjonen. Men det er "ikke rutine", "det er helt tilfeldig." Når det gjelder fotografering kunne det observeres én gang at barna spørres: "Kan jeg ta bildet av dere?". Dette skjedde i førskoletrening.

Å sammen dokumentere det som har skjedd i løpet av en dag, kan ses som grunnlag for en felles refleksjon, der barnas opplevelsesverden, deres egne synspunkter (Østrem et al., 2009) og perspektiv viser seg. Når det gjelder å innhente barnas samtykke ved fotografering, tolker jeg det som selvbestemmelse, der barna selv kan avgjøre om et bilde brukes. Utover det kan felles rapportering om dagen og påvirkning av egen fotografering oppfattes som barnas direkte innflytelse på dokumentasjon, i det barna barnas stemme høres og vektlegges (Søbstad, 2007). Barnas innflytelse på dokumentasjon praktiseres ikke gjennomgående og systematisk, som observasjonene viser og de voksne i intervjuene bekrefter.

4.1.8 Førskoletrening

Gjennom førskoletrening får de eldste barna fra avdelingen på ulik vis medvirkning både på innholdet og gjennom vurdering.

Barnehage A

Førskoletrening kunne ikke observeres i barnehage A pga. av karnevalsfeiring. Etter de voksnes egne utsagn har barna direkte innflytelse på innholdet, da de kan være med på å velge aktivitetene. Det tolkes som at medvirkning innebærer i denne sammenheng barnas valgfrihet, der barna gis muligheten til å ta egne valg (Østrem et al., 2009).

Barnehage B

Førskoletrening er på "hjerterommet". Barna øver på å fremføre eventyret "skinnvotten" for hele barnehagen. Alle førskolebarna er involvert i dramatiseringen. En voksen leser eventyret høyt, bortsett fra dialogene som barna fører selv. Før øvingen settes i gang kler alle seg ut etter det dyret de er. Så starter dramatiseringen. "Det var gøy, igjen" (barna). Før eventyret dramatiseres en gang til setter alle seg ned. Sammen evalueres det hvordan fremføringen gikk og om noe skulle forandres eller forbedres. Foreslåtte forandringer, som f.eks. å prate høyere og saktere omsettes med én gang, så dramatiseres eventyret igjen.

Jeg tolker en felles evaluering av dramatiseringen som å fremme barnas medvirkning, der en sammen trekker konklusjoner, og endringer omsettes umiddelbart. Slik erfarer barna at egne argumenter fører til konkrete konsekvenser (Bae, 2006). Å la barna være med på å skape

innhold i førskoletrening og ved felles evaluering der barn erfarer at deres tanker betyr noe og vektlegges, anser jeg som konkret realisering av medvirkning i barnehagens hverdag.

4.1.9 Oppsummering

For å oppsummere og illustrere funnene, presenteres konkrete situasjoner der medvirkning praktiseres og det vises begrensninger i en tabell. Det analyseres opp mot begreper som nyanserer medvirkning (se teoridelen, 2.1). Ved en slik fremgangsmåte kan empiriske data visualiseres i kvalitativ forskning (Creswell, 2014). Dette skal bidra til å øke oversiktligheten.

Konkrete situasjoner	Begreper som nyanserer medvirkning						Begrensninger
	Medvirkning	Selvbestemmelse	Medbestemmelse	Innflytelse	Valgfrihet	Deltakelse	
1. Å kunne ta fritt i bruk arealet og materialet		x		x	x		Å ha oversikt over hvor barna er; sikkerhet; forebygge mobbing
2. Små, uformelle avgjørelser i hverdagen	x	x	x	x	x		
3. Regler	x		x	x			Forandres ikke alltid åpenbart
4. Frilek	x	x	x	x	x	x	Dominerende barn
5. Bursdag		x	x	x	x		Fokus på det enkelte barnet Forhåndsbestemte valg
6. Samlingsstund og planlagte aktiviteter			x	x		x	Frivillig deltakelse håndteres ulik
7. Dokumentasjon		x		x			Engangshendelser
8. Førskoletrening	x						

Gjennom tabellen blir det synlig at medvirkning forstått som å ta felles avgjørelser, skape hverdagen sammen samt å ta felles beslutninger (Eide & Winger, 2006; Bae, 2006; Østrem et al., 2009) skjer via små uformelle avgjørelser i hverdagen, i frileken, ved felles formulering av regler om lekeslåsning (se barnehage A) og førskoletrening (se barnehage B). Ellers kjennetegnes de konkrete situasjonene der barna er med på å skape sin egen hverdag gjennom selvbestemmelse, innflytelse og valgfrihet, slik som situasjoner der barna kan fritt ta i bruk arealet og materialer samt å erfare at rommene innredes etter deres interesser (barnehage B). Når det gjelder barnas bursdag, fokuseres det på det individuelle barnets selv- og medbestemmelse, begrenset valgfrihet og innflytelse, slik at barna kan påvirke *"hvordan dagen de sin blir"* (voksen, barnehage B). Samlingsstund og voksenstyrte aktiviteter rommer frivillig deltakelse i barnehage A, innflytelse på og medbestemmelse av innhold, via å være *"hjertebarn"* eller *"bursdagsbarn"*, eller å være *"ordensbarn"* i barnehage B. Utover det

ivaretas barnas ytringsfrihet og barna har medbestemmelse på innhold i samlingsstund via ikke planlagte leker, som f.eks. *"å gå på tur"* (barnehage B). Barnas innflytelse på dokumentasjon fremstår som usystematiske engangshendelser, der barna har innflytelse samt selvbestemmelse på dagsrapport og fotografering, forstått som å innhente samtykke dersom de voksne ønsker å ta bilder av barna. Funnene der medvirkning skjer i konkrete situasjoner i barnehagens hverdag kan generelt oppsummeres ved at det legges mye vekt på det enkelte barnets selvbestemmelse, valgfrihet, medbestemmelse og innflytelse ved f.eks. å fokusere på *"bursdagsbarnet"* eller *"ordensbarnet"*. Denne ensidige fokuseringen kan ses som en begrensning i forhold til fellesskapet, der *"alle skal få anledning til å ytre seg, bli hørt og delta"* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Allikevel prøves alle barnas behov å ivaretas gjennom å gi alle muligheten til å bruke arealet og materialet, bli hørt gjennom små uformelle avgjørelser, ha innflytelse på regler, egen lek og førskoletrening, kunne være med på å bestemme samlingsstundens innhold og frivillig deltar i voksenstyrte aktiviteter, å kunne være med i dokumentasjon og gi samtykke om egen fotografering. Begrensninger i de enkelte situasjonene kan også oppfattes som en reduksjon av barnas innflytelse på egen hverdag, noe som avkrefte i analysene, ved f.eks. at eksisterende restriksjoner i forhold til rommene ikke fører til at barna reguleres der de skal oppholde seg eller at regler tilpasses etter barnas premisser.

I dette delkapittelet er fokuset rettet mot å identifisere og analysere konkrete situasjoner der medvirkning i barnehagen faktisk skjer og praktiseres. I neste kapittel belyses faktorer som kan ses som bakgrunn og fremmede for slike situasjoner og dermed bidra til å kunne realisere medvirkning i barnehagen.

4.2 Medvirkningsfremmende faktorer

I denne delen av analysen skal faktorer som kan tolkes og drøftes som fremmede for medvirkning betraktes, og dermed besvares forskningsspørsmål 2: **Hva må til for at barnas medvirkning bli tatt hensyn til?** Observasjonene analyseres i forhold til to dimensjoner som knyttes til barnas deltakelse – på den ene siden en voksendimensjon, om hvorvidt de ansatte bidrar til at barnas medvirkning realiseres, og på den andre siden en barnedimensjon, forstått som barn som aktører i deres egen hverdag. Selv om disse dimensjonene presenteres hver for seg skal de ses sammenhengende og i lys av dialektiske relasjoner mellom voksne og barn, der anerkjennelse av den andre vektlegges gjennom gjensidig forståelse og verdsettelse, slik det belyses i teorikapittelet ved hjelp av Løvlie Schibbye (1988, 2013, 2018).

4.2.1 Den voksnes rolle i sammenheng med medvirkning (dimensjon 1)

I forhold til den voksnes rolle fremtrer tre faktorer i observasjonene, som jeg tolker som fremmede på barnas medbestemmelse i barnehagene. Det som må til for at barnas medvirkning bli tatt hensyn til knyttes for det første til dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn, for det andre til de voksnes holdninger og væremåte, og for det tredje til de voksnes makt.

4.2.1.1 Dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn

Observasjonene i begge barnehagene tydeliggjør at kommunikasjon og dialog mellom voksne og barn fremmer medvirkning. Dette fordi barna får gi uttrykk for sitt eget syn, som det også beskrives i medvirkningskapittelet i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik det observeres kjennetegnes kommunikasjonen ved oppmerksomme og tilstedeværende voksne som lytter, anerkjenner og vektlegger barnas synspunkter og opplevelser. Sammen undres det over det barna er opptatt av og dialogene føres på deres premisser. Her skal det beskrives et eksempel på en anerkjennende, lyttende og responderende dialog i barnehage A, men jeg ønsker å påpeke at slike dialoger likeså observeres i barnehage B:

En voksen og et barn sitter på gulvet.

Barn: "Skal vi bygge tårn sammen?"

Voksen: "Det er en god idé."

Mens de sammen bygger tårn med klosser, oppstår en dialog som styres av barnet.

Barn: "Tårnet bli høyt. Det er kald ute i dag."

Voksen: "Ja, det er det."

Tårnbyggingen avbrytes for å gå til vinduet.

Barn: "Bilene røyker, se!"

Voksen: "Ja, de gjør det, fordi det er så kaldt ute."

Barn: "Ser du månen?"

Voksen: "Ja, jeg gjør det."

Den voksne og barnet går tilbake til tårnet sitt og fortsetter med å bygge.

Samtalene mellom voksne og barn dreier seg mye om hverdagslige ting, f.eks. det en har gjort i helgene. Slike samtaler eller som en av de voksne i barnehage A kaller "småprat" observeres ganske hyppig. Et eksempel på en slik dialog beskrives fra barnehage B:

En mandag morgen sitter barn og voksne sammen rundt frokostbordet og prater med hverandre.

Voksen: "I dag var det kaldt."

Barn: "Det skal bli kaldt hele uka."

Voksen: "Da kan en vel ikke ha på seg badetøy?"

Alle ler.

Voksen: "Hva har du gjort i helga?"

Barn: "Jeg har vært på hytta."

Voksen: "Hva gjorde du da?"

Barn: "Jeg gikk på ski og ake."

Et annet barn: "Hva skal vi gjøre etterpå?"

Voksen: "Vi skal ut og ake på mattene."

Dialogen er i tillegg til å prate om hverdagen kjennetegnet ved humor. Det tolkes ut fra at den voksne tuller med at en ikke kan ha badetøy på seg når det er kaldt ute. Humor i dialogene observeres nokså hyppig i barnehage B:

En voksen og to barn baker rundstykker på kjøkkenet. Deigen kjevles ut. Det er mye latter og tulling.

Voksen: "Vi har rulleleken."

Barn: "Vi ruller og tuller."

Det viser seg at humor ofte brukes av de voksne både når det gjelder hverdagslig kommunikasjon og for å megle i konflikter. Bruk av humor i dialogene kan tolkes som at barna ses som likeverdige samtalepartnere samt at gjensidig anerkjennende relasjoner fostres (Habermas, 1999; Bae, 2009). Å føre dialoger der barnas tanker og innskytelser vektlegges, tolker jeg først og fremst som at barnas perspektiv viser seg, og at de voksne lever seg inn i dette perspektivet og respekterer dermed barnas egne opplevelser som kompetente subjekter (Bae, 1996; Stern, 2003; Seland, 2004). I samtaler på barnas premisser viser den voksne seg som responderende når den svarer på barnas idéer og formidler dermed en følelse av å bli forstått, tatt på alvor og verdsatt gjennom bekreftelse og forståelse (Løvlie Schibbye, 1988; Bae, 1996). Drugli (2011) påpeker i tillegg at den voksne skal være autentisk og tilpasset situasjonen og hvert enkelt barn.

4.2.1.2 De voksnes holdninger og væremåte

Barnas medvirkning handler om grunnleggende holdninger til barn (Eide & Winger, 2018) samt at det har konsekvenser for hvordan medvirkning implementeres og hva som vektlegges (Østrem et al., 2009). Dette understrekes av de voksne i fokusgruppeintervjuene. Derfor skal det *"snakkes mer om det, for å få det litt i ryggraden, at vi ønsker at barn skal medvirke"*

(Voksen 1, barnehage B) samt at realisering av barnas medvirkning krever bevisstgjøring og refleksjon, slik det også poengteres av Bae (1996). De voksnes holdninger henger sammen med det synet en har til barn og hvordan disse møtes (Danielsen Wolf & Svenning, 2018). En slik holdning til barn viser seg i barnehage B, som kjennetegnes ved å ha et *”positivt syn på barn”* og *”at en får barn til å føle seg mer betydningsfulle”*. Barn i vår tid betraktes som kompetente subjekter (Søbstad, 2007) med respekt for egne opplevelser (NOU 2012:1) og å anerkjenne barn på denne måten ses som et *”etisk fundament”* som blant annet skal resultere i å fremme medvirkning (Østrem, 2015). I fokusgruppa i barnehage A vises det til en slik holdning der barna møtes med respekt samt at de voksne skal ta barnas ønsker på alvor:

Voksen 1: ”Jeg føler at i løpe av dagen, at barna føler at de blir møtt med en voksen som respekterer dem, som sier at ’jeg skjønner det har du lyst til å gjøre nå, det kan vi faktisk gjøre’, spille litt på barna, man er på lag, det er ikke bare den der voksne som kontrollerer alt, man kan være enig om ting. At de føler at vi er litt på bølgelengde også.” (Barnehage A)

En slik holdning kan tolkes som at voksne og barn anses som likeverdige. Relasjoner preges av gjensidig anerkjennelse (Løvlie Schibbye, 1988), *”de er på lag”* og sammen kan en bli enig og ta felles avgjørelser, slik det vektlegges i Habermas’ (1999) kommunikasjonsteori. Ifølge den voksne i barnehage A skal en være oppmerksom og *”ta seg tid”* til å lytte og høre det barna har å si. Det kan tolkes som en anerkjennende væremåte som grunnleggende holdning, der barna bekreftes ved å bli lyttet til og deres syn aksepteres samt at den voksne lever seg inn i barnas perspektiv (Bae, 1996). Barn ses og aksepteres dermed som adskilte og samtidig likeverdige med egen rett til sine synspunkter (Bae, 1996; Drugli, 2011). Det forutsetter selvreflekterte voksne, som kan skille mellom egne og barnas opplevelser (Bae, 1996).

De voksnes holdninger i barnehagen kjennetegnes også ved en væremåte som kan tolkes i lys av empatisk innlevelse (Løvlie Schibbye, 1988; Bae, 1996). Det observeres at de voksne anerkjenner og vektlegger barnas opplevelser i det de viser forståelse av det som skjer ut fra barnas subjektive følelse, uttrykt både verbalt og kroppslig.

I begge barnehager hjelper de voksne til, er tilgjengelige for så å forstå og anerkjenne barnas ønsker og behov, uansett på hvilken måte disse ytres, om det er verbalt via å spørre, følelsesmessig via grining eller kroppslig via f.eks. sinne. Barna spør ofte ”Kan jeg få?”, ”Kan jeg/du være med?” eller ”Kan du hjelpe meg?”. Barn som er lei seg og ikke kan sette ord på hva som oppleves som problematisk, trøstes, tas på alvor

og opplever at deres atferd anerkjennes av de voksne: "Vil du ha en liten pause? Jeg skjønner jo at du blir sliten av det."

Viktig er også at alle barn ses og høres, også de som er mer "tilbaketrukne", slik det beskrives av de voksne i barnehage B. Observasjonene illustrerer at de voksne prøver å tilfredsstille alle behov.

En voksen baker "pjalt" sammen med noen barn. Sammen lager de deig. Samtidig hjelper den voksne med å perle og forme med modellkitt samt å megle ved konflikter mellom barna. (Barnehage A)

En voksen spiller stigespill sammen med noen barn. Et annet barn roper om hjelp og den voksne går av sted. Så kommer den voksne tilbake og fortsetter spillet sammen med barna. (Barnehage B)

Å se hvert enkelt barn og å vektlegge deres synspunkter i hverdagen kan være utfordrende (Bae, 2006). Slik jeg tolker det, mestrer de voksne i de observerte barnehagene denne utfordringen ved å være "multi-tasking-dyktige" slik jeg vil kalle dette, og fleksible i det de prøver å reagere på og tilpasse seg alle barnas behov. Dette understrekes i fokusgruppene. De voksne i Barnehage A har f.eks. forandret både sted og tid i forhold til pausene sine. De tar pause på kjøkkenet istedenfor på møterommet i andre etasje, slik at barna f.eks. kan komme inn dersom de er kalde.

Voksen 3: "Nå har vi begynt å ha pause nede, så da kan de leke litt på stua, så da hører vi de, ikke sant, så får de lov til det istedenfor at det skal bli sutring ute da. Og får vi ikke en halv time da tar vi 20 minutter, sånn at ungene skal ha det bedre. "

I fokusgruppeintervjuet i barnehage B anser de voksne en fast struktur på dagen og tydelige rammer, innenfor de "en kan røre litt rund" (voksen 1, barnehage B), som en viktig forutsetning for å skaffe rom for barnas medvirkning. Innen de faste rammene, er det ifølge de voksne "lettere at barn kan komme med innspill og gjøre de der unntakene", noe som krever "fleksible" voksne, som er på "tilbudssida". Dette samsvarer med Øksnes (2017), som poengterer at stabile faste rammer kan danne utgangspunkt for barnas motstand, i det de overskrides og dermed gir rom for nytenkning og kreativitet.

4.2.1.3 De voksnes makt

De voksnes makt fremstår som en avgjørende faktor når det gjelder å fremme barnas medvirkning i barnehagen og det kreves bevissthet rundt hvordan den brukes (Østrem, 2015). Det forutsetter voksne som er beredt til å gi fra seg makt slik at relasjonen til barna

kjennetegnes av likeverd og symmetri i det sosiale samspillet (Søbstad, 2004; Bae, 2009). Det blir også tydelig gjennom observasjonene og bekreftes i fokusgruppa med de voksne. I intervjuet med barnehage A prates det f.eks. om den ”gamle holdninga”. Før var barnehagehverdagen mye mer kjennetegnet ved at de voksne bestemte over det som foregikk, mens det i dag fokuseres på barnas medvirkning, ikke kun som en rettighet men også som noe de voksne ”ønsker”.

Voksen 2: ”Før styrte vi alt. Før var det mer sånn, klokka da, var det sånn og sånn. Nå er ansattgruppa opptatt av og enige om at barn faktisk skal ha en medvirkning, at ikke du har den gamle holdningen.” (Barnehage A)

Voksen 1: ”Man kan snakke mer om det, for å få det litt i ryggraden, at vi ønsker at barn skal medvirke, og åssen vi får det til, hva må vi gjøre, må vi forandre oss eventuelt, for at det skal skje.” (Barnehage B)

Det kan forstås som en endring i synet på barnet, der barn ses som fullverdige mennesker etter det de er her og nå, som skal ha mulighet og rett for deltakelse (Eide & Winger, 2006), noe som Kjørholt (2010) betegner som ”rettighetsbarn” (se delkapittel 2.2). Samtidig viser funnene, at barnas medvirkning er ikke kun en rettighet, men også noe barnehageansatte ”ønsker” (voksen, barnehage B). Dette kan tolkes som at spørsmålet i dag ikke er om det skal satses på barnas medvirkning, snarere hvorvidt den kan realiseres. Ifølge de voksne i barnehage B dreier det seg om å ”bli bevisst, hvor kan vi dra de med hen og i hvilke situasjoner”. Denne bevisstheten, hvor barna kan være med på å bestemme og deres innflytelse kan utvides på flere områder enn det skjer per i dag, må fremmes ”mye mer”. De voksne poengterer i fokusgruppene at, istedenfor å se barnas idéer som ”et problem” som skaper bare ”rot” i de voksnes planer, kan en ”møte det og la de få lov å komme med innspill”. Det kan tolkes som at medvirkning kan være så mye enklere enn man ved første øyekast tror (Kristiansen, 2011).

I rammeplanen for barnehager 2006 påpekes det at barnas medvirkning skal gjennomsyre ”alle sider ved sitt liv i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.17). Det blir de voksne i fokusgruppene spurt om:

Voksen 2: ”Det kan jo gjennomsyre alt. Det er jo litt sånn å bare komme inn i en god flyt der du husker sjøl at, kanskje de kan være med å bestemme, la oss si fra måltider til hva vi gjør ute og hva vi gjør inne. Det er klart det tar litt tid å få det inn i rutinene, at det blir naturlige tankeganger.” (Barnehage A)

Det interessante er, at jo mer de voksne i barnehage A reflekterer over tanken om at barna kan være med på å ha innflytelse på alt som skjer i barnehagen, desto mer fremstår det som gjennomførbart. En slik tankegang ”krever tid”, slik at barnas medvirkning fremstår som ”en del av måten du tenker på” (voksen 2, barnehage A) i hverdagen.

De voksne bruker sin makt for å støtte barns medbestemmelse og innflytelse på sin egen hverdag. Dette tolkes utfra og bekreftes gjennom funnene, som viser at de voksne tillater kompromiss gjennom f.eks. små uformelle avgjørelser i hverdagen. Det blir tydelig i det en f.eks. kan ha med leker hjemmefra, selv om det egentlig ikke er lov, eller gjennom uttalelser i hverdagen som ”Ja, det kan du!” fra de voksnes side, som barna i både barnehage A og B får høre nokså ofte. Som et eksempel på en slik situasjon der barnas ønske følges opp, skal det beskrives en observert situasjon i barnehage B:

Barna ønsker å være på ”hjerterommet”. En voksen går og sjekker om rommet er ledig. Hvem som kan leke på dette rommet er i utgangspunktet voksenbestemt via en liste som føres, der en passer på at alle barna får være like mye i dette rommet. Lista følges ikke alltid like konsekvent.

Dette understrekes i fokusgruppa. Er en barnegruppe i en god lek, kan denne gruppa fortsette leken og lista nedprioriteres.

Voksne: ”Det er jo på en måte medvirkning, selv om de ikke er bevisste på det, men vi ser det er en god lek, vi lar dem fortsette.”

Funnene viser og kan tolkes som at de voksne bruker sin makt på en profesjonell måte (Dingstad, 2018) der det både tas hensyn til barnas ønske og prøves å ivareta gruppas behov for å leke sammen. At lista om hvem som kan være med på ”hjerterommet” kan håndteres fleksibelt, kan tolkes som at relasjoner og vennskap ivaretas, da en kan fortsette å være sammen med de en ønsker (Seland, 2011a; Greve, 2011). Dette kan også ses som barnegruppas innflytelse på regler i barnehagen dersom en forstår bruk av en liste i denne sammenheng.

4.2.2 Barnas rolle i sammenheng med medvirkning (dimensjon 2)

Barna selv fremstår og tolkes som den andre dimensjonen når det gjelder å skape og påvirke sin egen hverdag. Barn i barnehagen inngår i sosiale relasjoner med hverandre, der de gjennom samspill med hverandre erfarer selvverd, bekreftelse og vennskap, samt å lære å takle motstand og løse konflikter (Kibsgaard, 2011; Askland og Sataøen, 2016; Lillemyr og Søbstad, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn som aktører i egen hverdag ses i

sammenheng med kommunikasjon og dialog barnas imellom, samt barnas væremåte. I denne dimensjonen prøver jeg å ivareta barneperspektivet, samtidig som jeg ønsker å henvise til Stern (2003) som påpeker at dette i større grader er antakelser da en ikke kan vite nøyaktig hvordan barnas opplevelser er (se teorikapittelet, 2.3.1) dersom de ikke forteller det selv.

4.2.2.1 Kommunikasjon og dialog barn imellom

Barnas dialog mellom hverandre kjennetegnes f.eks. ut fra det de interesserer seg for og det som skal skje i barnehagen. Her beskrives det et eksempel fra barnehage A:

Barna er svært opptatt av filmen "Frost" og prinsessene "Anna" og "Elsa". Det prates om at "Anna er grei og Elsa slem, fordi Elsa gjør Anna vondt". Barna prater med hverandre om det som skal skje i barnehagen denne dagen, nemlig at de skal "fange reinsdyr" med en lasso senere på dagen, som senere viser seg å være en voksen på en trehjuls sykkel.

Kommunikasjonen preges også gjennom å spørre og invitere hverandre i leken: "vil du leke med meg?" eller "skal vi leke sammen?" og der det deretter forhandles om lekens betingelser:

Barn: "Hvem vil du være?" (Barnehage B)

Barn: "Hvilken vil du ha? Jeg kan ta tre og du kan ta tre." (Barnehage B)

Barn: "Skal vi leke at du drar meg? Er det greit?" (Barnehage A)

En slik kommunikasjon mellom barna kan tolkes som et harmonisk samspill der relasjonene mellom barna kjennetegnes ved gjensidig anerkjennelse og likeverd (Lillemyr & Søbstad, 2013) og gir dermed samme muligheten til innflytelse på egen hverdag.

Samtalene mellom barna innebærer ikke alltid enighet. Det vises gjensidig motstand og det krangles "om så masse, at jeg ikke orker å si det" (barn 1, barnehage B). Slike situasjoner viser seg nokså ofte i løpet av en dag i barnehagen:

Barn: "Da er du ikke min bestevenn lenger" eller "Da vil jeg ikke leke med deg". (Barnehage A)

Barn: "Alle skal vente i kø! Nei, du jukser. Du skal si grønt, grønt lys, så skal du løpe. Nå kan du løpe." De andre barna er ikke med på det et barn bestemmer. Da går dette barnet. (Barnehage B)

Disse eksemplene viser til en verbalt utførelse av konflikter som her dreier seg om vennskap og lek. Det observeres likeså krangel der kommunikasjonen foregår på en mer kroppslig måte, der barn slår eller klyper hverandre. Her vises ikke bare barnas ulike måter å ytre seg på (Bae,

2009) men også at konflikter kan tolkes i lys av barnas innflytelse, der alle parter sørger for å bli hørt på hvilken som helst måte, f.eks. gjennom å prøve å bestemme eller der en viser motstand gjennom å nettopp ikke gjøre det den andre vil. Selv om det ikke alltid blir enighet, viser eksempelet fra barnehage B etter min mening, at barn kan takle konflikter på egen hånd. Det tolker jeg som barnas direkte innflytelse på deres egen hverdag og medbestemmelse i den forstand at barna kan være med på å bestemme hvordan noe skal håndteres og avgjøres (Seland, 2004; Søbstad, 2007). Dette fungerer etter min oppfattelse kun så lenge som den voksne ikke mekler mellom barna ved å intervensjonere eller å stille kontrollerende spørsmål med det strategiske målet (Bae, 1996) å være *”gode venner igjen”*, slik det kommuniseres ganske hyppig overfor barna i løpet av en dag. En slik kommunikasjon tolker jeg i den retning at det fratrar barna muligheten til å nå enighet på egen hånd og dermed minskes barnas mulighet til å håndtere konflikter dem imellom selvstendig.

4.2.2.2 Barnas væremåte

Det observeres ulike måter å være på, som ses i lys av fremmede faktorer i forhold til barnas medbestemmelse i barnehagen. Slike væremåter knyttes til å være imøtekommende, grei og snill både med hverandre, *”kan jeg være med”* eller *”kan vi leke sammen”* og overfor de voksne, i det barna *”bare spør”* om de *”får lov”*, slik det fortelles av barna i fokusgruppa. Dette kan øke barnas direkte innflytelse på egne aktiviteter. Barna hjelper hverandre ved f.eks. å spille stigespill, slik det observeres i barnehage B:

Barn: *”Skal vi spille dette spillet?”*

Et annet barn: *”Jeg klarer ikke.”*

Det første barnet: *”Jeg klarer, jeg kan vise deg dette.”*

Slike situasjoner observeres i begge barnehager og interpreteres som en væremåte der barn bryr seg om hverandre og viser omsorg. Det foster gjensidige relasjoner der barna er i *”positivt samspill”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23) og bygger vennskap basert på anerkjennelse og likeverd mellom hverandre (Seland, 2011a). Ved å spille spill sammen deler en interesser og er sammen med de en ønsker (Greve, 2011).

En annen væremåte knyttes til å være selvbestemt, dvs. at barna kan ta egne avgjørelser (Kibsgaard, 2011). I observasjonene virker barnas selvbestemmelse som essensiell og viser seg f.eks. som å kunne bestemme det en liker:

Et barn sier til en voksen: *”Hun sa at hun ikke likte brun.”*

Den voksne svarer: "Det må en bestemme selv, hva en liker og hva en ikke liker". (Barnehage A)

Situasjoner der det prates åpenbart om det barna kan bestemme helt alene, observeres ganske hyppig i barnehage A og tolkes som essensiell for barnas individuelle rett til medvirkning. Dette understrekes av både barna og de voksne i fokusgruppene til tross for restriksjonen, at *"barna kan ikke bestemme alt selv, men de skal i hvert fall føle at de kan det"*. Barna virker stolte over at det finnes områder der de kan avgjøre noe helt alene:

Barn 1: "De voksne bestemmer ikke når vi er mette."

Barn 3: "Jeg trenger ikke ut, jeg kan bestemme når jeg vil, jeg går bare helt alene."

Barnas selvbestemmelse observeres også i barnehage B, selv om det ikke kommuniseres like ofte som i barnehage A.

Barnas væremåte omfatter ikke kun det å være imøtekommende eller selvbestemmende. Det inkluderer også barnas motstand, som f.eks. viser seg der de setter grenser for hverandre, i det de påpeker: *"Det får du ikke lov til. Du skal ikke ha mer vann nå"* (Barnehage B).

I observasjonene kan en se mange slike situasjoner og tolke det som at barnas motstand faktisk nytter og fremmer dermed deres egen innflytelse i barnehagen. Her beskrives det et eksempel fra barnehage B:

Et barn er "ferdig med å spise" og ønsker å gå fra bordet. Det får barnet ikke lov til. Barnet blir sinna og setter seg under bordet. En voksen oppfordrer barnet å sette seg opp igjen, noe barnet ikke gjør. Etter en stund kan barnet rydde tallerkenen sin og går i ganga for å kle på seg.

Barna fra barnehage A forteller selv i fokusgruppa om situasjoner der de viser motstand mot de voksnes planer, f.eks.:

Barn 2: "Ja, og noen ganger glemmer vi oss på hemsene for de voksne, at ikke de kan se oss, egentlig må vi da gå ut, men det vil vi ikke."

Når barna viser motvilje i leken med hverandre eller mot de voksnes beskjeder eller planer, kan det ses som en fremmede faktor for innflytelse og påvirkning av egen hverdag, dersom det fører til endringer og konsekvenser (Bae, 2006; Seland, 2013; Øksnes & Samuelsson, 2017).

4.2.3 Oppsummering

Når det gjelder spørsmålet om hva som må til for å ta hensyn til barnas medvirkning i barnehagen, eller formulert med andre ord, hva som fremmer deres medbestemmelse, skilles det mellom to dimensjoner, en voksenside og en barneside.

I forhold til de voksne identifiseres og tolkes dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn, de voksnes holdninger og væremåte samt deres maktbruk som fremmede ut fra observasjonene og fokusgruppesamtalene. Dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn kjennetegnes ved anerkjennelse og preges i tillegg av humor. Kommunikasjonen foregår på barnas premisser og dialoger dreier seg om det barna er opptatt av. Slik vises barnas eget perspektiv og den anerkjennes av de voksne ved å lytte, respondere og respektere barnas synspunkter (Bae, 1996; Løvlie Schibbye, 1988). Kommunikasjon, slik det observeres i denne undersøkelsen, der barn fremstår som likeverdige samtalepartnere (Habermas, 1999), fremmer deres innflytelse på egen hverdag gjennom å kunne gi uttrykk for sitt syn og ivareta retten for medvirkning slik det formuleres i rammeplanen for barnehager (2017). Barnas medvirkning ses i sammenheng med de voksnes holdninger, og funnene i denne undersøkelsen viser anerkjennende væremåter (Løvlie Schibbye, 1988; Bae, 1996), der de ansatte fremstår som respekterende og bekreftende med evnen til selvrefleksjon, der barnas tanker og opplevelser aksepteres og vektlegges, samtidig som de ses som adskilte og individuelle. Ved empatisk innlevelse ivaretar de voksne barnas eget perspektiv gjennom å vise forståelse for deres egne syn og følelser. I tillegg prøver de voksne å ta hensyn til alle barnas behov og ønsker ved å være fleksible og ”*multi-tasking-dyktige*” selv om det kan være utfordrende og muligens ikke alltid kan omsettes. Funnene tyder på at de voksnes væremåter, som identifiseres, er forankret hos barnehagepersonalet som en grunnleggende holdning (Bae, 1996), som bidrar til at barna kan kjenne at de blir tatt på alvor (Drugli, 2011). For å kunne fremme medvirkning i barnehagen må de voksne være villige til å gi fra seg makt (Søbstad, 2004, Bae, 2009). Funnene i denne undersøkelsen viser at det er akkurat det personalet i barnehagen gjør. De er både bevisste på at barna pga. av lovgivning og rammeplanen skal ha medvirkning, samtidig som de ønsker å realisere denne rettigheten. Videre påpekes det at barnas innflytelse kan fremmes mer enn dette gjøres per i dag, muligens til og med ved alt som skjer.

Når man betrakter barnedimensjonen ses barnas kommunikasjon seg imellom og deres væremåte i lys av fremmede faktorer. Barnas kommunikasjon dreier seg om det barna er opptatt av, invitasjon til leken eller dens betingelser. Samtaler mellom barn kjennetegnes ved

å anerkjenne den andre som likeverdig og gir den samme muligheten til å påvirke sin egen hverdag (Lillemyr og Søbstad, 2013). Kommunikasjon mellom barn åpner i tillegg for konflikter og dersom barna har muligheten til å takle disse på egen hånd uten at de voksne fungerer som meglere, får de direkte innflytelse på sine samtaler. Gjennom en væremåte der barna er imøtekommende og viser omsorg for hverandre, bygges det gjensidig anerkjennende relasjoner og vennskap samt at muligheten for alle barnas medbestemmelse ivaretas. Barnas væremåte som fremmer deres individuelle innflytelse karakteriseres ved å kunne ta egne avgjørelser og dermed å være selvbestemmende. En helt avgjørende væremåte når det gjelder barnas medbestemmelse og selvbestemmelse i hverdagen kan ses i barnas motstand, der de oppjonerer både mot andre barn og de voksnes planer og beskjeder og erfarer gjennom slik atferd endring, noe som faktisk skjer etter funnene i undersøkelsen.

4.3 Medvirkningshemmende faktorer

Her observeres faktorer som kan virke hemmende for barnas innflytelse på sin egen hverdag og det belyser dermed forskningsspørsmål 3: **Hva hindrer barnas medvirkning i barnehagen?** Faktorene som jeg tolker som hindrende dreier seg om rammebetingelser som sikkerhet og tidsbruk i tillegg til holdninger som begrenser barnas kommunikasjon og væremåte både dem imellom og fra de voksnes side, samt de voksnes makt.

4.3.1 Sikkerhet

Sikkerhet fremstår som en hemmende faktor for barnas medvirkning. Det innebærer først og fremst at barna ikke skal skade seg fysisk.

Eksempler på slike situasjoner observeres i barnehage A, som å ha smykke rund halsen, at det skal ligge en madrass under ribbeveggen i "pute-rommet", at en skal kunne komme seg ned når det klatres i treet ute eller at de minste barna fra avdelingen ikke skal gå alene på hemsene inne. Videre stoppes lekeslåsing og det begrunnes med "barnas sikkerhet" i fokusgruppa. I barnehage B skal barna f.eks. ikke klatre inne f.eks. på taket til sykehuskroken og bokhylla i "hjerterommet".

På grunnlag av disse eksemplene tolkes sikkerhet som en faktor som begrenser barnas innflytelse på egen hverdag. Det observeres at regler for å unngå fysiske skader begrunnes av de voksne overfor barna. Dermed erfarer barna, etter mitt syn, ikke bare en begrensning i hverdagen, tvert imot hjelper det barna å utvikle en forståelse for hvorfor de voksne gjør dette: "Det er fordi at vi ikke får vondt.". Ved at de voksne argumenter for sikkerhetsmessige hindringer fostres det en gjensidig forståelse. På den ene siden anerkjennes barnas ønsker og

det sørges for at barna kan oppnå innsikt, mens på den andre siden tar de voksne sitt ansvar ved å sørge for barnas trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2017) forstått som at barna ikke skal skade seg fysisk. En slik fremgangsmåte kan ses i sammenheng med likeverdige og gjensidig anerkjennende relasjoner, der den andres perspektiv ivaretas ved å forstå, bekrefte og verdsette den andre (Løvlie Schibbye, 2013).

4.3.2 Tidsbruk

At de voksne har nok tidsmessig kapasitet til å se og lytte til barnas ulike former å uttrykke seg på både som individ og i gruppe, utgjør en av de rammebetingelsene som gir gode muligheter for medvirkning (Eide & Winger, 2018). Akkurat denne kapasiteten, dvs. de voksnes tid viser seg, utfra observasjonene, ofte som begrenset:

”Kan du stryke?” (barnet) ”Dette må vi gjøre senere, akkurat nå lager jeg mat.” (voksen). ”Kan jeg spille med iPad?” (barn) ”Ikke nå. Jeg må forberede til at vi kan lage fastelavensris.” (Barnehage A)

Et barn er sultent midt på dagen: ”Du kan ikke spise nå. Det er ikke lenge til vi skal spise pølse.” En voksen kan ikke være med i rolleleken, fordi han først må rydde etter påskekylling-aktiviteten. Barna involveres i dagens dokumentasjon (dagsrapport), dersom ”en får tid”. (Barnehage B)

Dette bekreftes også i fokusgruppene, der de voksne forteller at det eksisterer en rekke planer og rutiner som ”skal gjøres” i løpet av en travel dag i barnehagen.

Voksen 1: ” I en barnehagehverdag skal du rekke ganske mange ting. Det kan skape litt, nei, nå rekker vi ikke det fordi at klokka er halv elleve, vi er nødt til å spise. I teorien kunne vi har spist klokka elleve, men fordi at vi skal rekke et møte, kanskje, pausen skal avvikles, altså det ligger jo hele tida og surrer, det tror jeg stopper oss litt.” (Barnehage B)

Funnene tydeliggjør at de voksne ikke alltid har den tida barna ønsker eller krever pga. av andre viktige hendelser som prioriteres. I følge Eide & Winger (2006) har de voksne stor definisjonsmakt over tid og rom i barnehagen, og barn tilpasser seg og skaper sin egen hverdag innenfor de mulighetene rammene gir. En kan tolke funnene slik at de voksne kunne reflektere over deres tidsbruk og det som er i fokuset i løpet av en dag, slik at barnas rett til medvirkning kan ivaretas på en enda bedre måte. Slik det formuleres i rammeplanen for barnehager er at hverdagen skal være organisert på en måte der de voksne har nok tidsmessig kapasitet for å lytte og samtale med barn (Kunnskapsdepartementet, 2006).

4.3.3 Begrensninger i barnas kommunikasjon og væremåte

Når det gjelder barnas kommunikasjon og væremåte observeres det at barnas innflytelse begrenses av de voksne i forhold til relasjonene dem imellom og gjennom gitte beskjeder, muligheten til å kunne ytre seg fritt, samt at barna seg imellom begrenser seg ved å dominere hverandre.

Barna skal dele, ikke være stygge med hverandre eller gjøre hverandre vondt. I barnehage A viser det seg f.eks. at det er ikke lov til å lukke "pute-rommet" slik at de voksne kan følge med og for å unngå mobbing, som skjedde der før.

Det kommuniseres av de voksne hele dagen at barna skal være inkluderende, en "god venn" og ta hensyn til hverandre og det sørges for at alle barn kan være med i f.eks. leken. En slik regulering av barna kan tolkes i en retning der barna fratras muligheten til å prøve "ulike sider" ved sosialt samvær og relasjoner dem imellom, samt å kunne takle negative opplevelser i form av uvennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Samtidig skal barn erfare vennskap, som anses som viktig for selvfølelsen og gjensidig respekt (Kibsgaard, 2011). Likeså tolkes de voksnes beskjeder gitt i hverdagen som en begrensning av barnas innflytelse, der barn erfarer at det eksisterer områder de ikke kan påvirke og bare "må" forholde seg til, slik det påpekes av barn 1 i barnehage B:

Barn 1: "Vi må rydde og så må vi kler oss av sjøl, henge tøy på plass alt og også må vi sette ting i tørkeskap og så få vi ikke lov å sette lue i tørkeskap og sånt." (Barnehage B)

Til tross for at barnas ytringsfrihet (United Nations, 1989) stort sett ivaretas i barnehagen, viser det seg at barnas ytringer begrenses av de voksne:

I barnehage A skal en ikke snakke om 'tiss og bæsje' ved bordet. En skal videre ikke tulle 'æ det bæ det buse du har hol i truse', dersom den andre blir lei seg. I barnehage B blir et barn irettesatt ved at en ikke skal si 'det var ikke fint' hvis et annet barn viser en tegning. "Det kan du ikke si, du må heller si: 'Du er flink til å tegne.'" (voksen)

Det formuleres i rammeplanen for barnehager at gjennom å gi uttrykk for sitt syn skal barn erfare medvirkning og barnehagen skal være seg bevisst barnas ulike uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). Idet barna begrenses ved sine ytringer fratras de ikke kun retten til ytringsfrihet og dermed medvirkning, de sensureres også i sine egne utsagn. I følge Fehn Dahle (2018) skal en ikke sensurere barn, selv om visse uttrykk kan oppleves som upopulære, tvert imot skal en heller se det som en annen måte å se verden på som, kan gi rom for nye innsikter og tanker. I tillegg til at en kan tolke det som at barnas perspektiv og det de

interessere seg for, f.eks. deres egne ekskrementer, kommer til syne også i situasjoner de voksne oppfatter av som ikke passende og uakseptable.

Barn kan vise dominerende væremåter i interaksjonen med hverandre, noe som fratrar andre barn muligheten for innflytelse. Slik observeres i begge barnehager. Her beskrives en situasjon observert i barnehage B:

Tre barn leker sammen på "kaféen".

Barn 1: "Jeg jobber her, da kan du jobbe her. Du skal være kokk."

Barn 2 kler seg ut som kokk mens barn tre nøler.

Barn 1: "Da må du først ta av tøyet ditt."

Barn 3: "Da fryser jeg."

Barn 1: "Men du må!"

Barn 3 går ut av leken.

I denne situasjonen viser det seg at det dominerende barn (barn 1) fratrar de andre muligheten til selv å kunne påvirke leken. Dette kan tolkes som at det i lekende samspill mellom barn eksisterer komponenter for asymmetri i relasjonen til hverandre og kan være preget av hierarki og makt (Kjørholt, 2002), der barna seg imellom begrenser hverandres medvirkning.

4.3.4 De voksnes makt

De voksnes makt er en faktor som kan tolkes både som fremmende og hemmende når det gjelder barnas medvirkning. Ovenfor belyses hvorvidt de voksnes makt kan virke fremmende (delkapittel 4.2.1.3), mens her skal det fokuseres på holdninger som begrenser barnas innflytelse.

For det første viser funnene til en holdning der medvirkning anses som noe som skal styres av de voksne og tilrettelegges for etter alder, modenhet og innenfor faste rammer.

Voksen 2: "Det skal være litt alders- og modenhetsbestemt da, men at vi må hjelpe og tilrettelegge for at de skal få lov til å ta valg." (Barnehage A)

Voksen 2: "Det tenker jeg er litt viktig, at en har de tydelige rammene, fordi at de trenger litt hjelp til å avgrense, men innenfor de rammene, da er det de som får lov til å velge." (Barnehage B)

Slik jeg tolker det begrenses barnas egen innflytelse i sterk grad, i det de voksne styrer barnas medvirkning ved å skape faste rammer og reduserer dette på valgfrihet, et syn som peker på

en retning der barn oppfattes mer som forbruker enn å kunne aktivt påvirke hverdagen sin (Bae, 2015; Seland 2011a). I tillegg fremstår medvirkning mer som ”de voksnes prosjekter” der de voksne implementerer og omsetter medvirkning ut fra deres egne premisser (Bae, 2006, s.11), slik det også formuleres kritisk av en voksen i barnehage B:

Voksen 3: ”Men altfor ofte er det vi som styrer barns medvirkning i og med at vi legger de der faste rammene hele tida.”

For det andre virker det som om asymmetriske maktforhold i relasjonen mellom voksne og barn (Drugli, 2011) bidrar til en følelse hos barna om at de kan ”bestemme ingenting” i motsetning til de voksne, slik barna forteller i fokusgruppene. Dette kan gå på kvaliteten av relasjonene mellom voksne og barn (Bae, 2009).

Barn 1: ”Nå vi ikke få lov til tingene, ikke får lov til å gå på hjerterommet og spise godteri og sånn ting, som de voksne får lov til, da er jeg uvenn med de voksne.” (Barnehage B)

De voksne mener selv at barna skal være med på å bestemme, men til ”barnas beste” kan de ikke bestemme alt:

Voksen 2: ”Det er jo ikke realistisk at de kan bestemme alt i sitt eget liv, men at de kan ha en medbestemmelse. Av og til, når de har lyst til å gjøre noe på tur eller noe sånn, så sier jeg, ’vet du noe, det går ikke, det er ikke lov. Vi voksne som jobber her, vi har ansvar for dere.’” (Barnehage A)

Dette utsagnet henviser til de voksnes ansvar, som de skal være seg bevisste (Drugli, 2011), men samtidig bidrar det til at barnas medvirkning innskrenkes. På den ene siden skal de voksne vise åpenhet for barnas innspill og oppriktig interesse for deres perspektiv (Kristoffersen, 2006) samtidig som de skal utøve autoritet forstått som å beskytte barna dersom det er nødvendig (Bae, 2006). Det eksisterer en rekke områder der barna ikke kan være med på å bestemme, f.eks. dagsrytmen og månedsplanen, slik det viser seg i observasjonene og understrekes i fokusgruppene. Dagene preges av rutiner, deles i frilek, ryddetid, samlingsstund, måltider, utetid, planlagte aktiviteter som førskoletrening, grupper eller lignende, planlagt av de voksne. Dersom planene for dagen forandres, diskuteres det ikke med barna, hverken i barnehage A eller B. Samtidig observeres og understrekes det i fokusgruppene at rutinene håndteres fleksibelt og tilpasses barnas behov dersom de f.eks. er i en god lek. Det kan igjen ses i lys av de voksnes makt og profesjonelle skjønn, som enten brukes for å tillate barnas indirekte innflytelse eller for å begrense dersom rutiner prioriteres (Skreland, 2015). Hverdagen planlegges i voksenmøter og det understrekes at ”det er ikke

sånn type medvirkning at de har noe å si, for det er vi som bestemmer det.” (voksen 1, barnehage B). Samtidig henvises det i fokusgruppene til at det tas hensyn til det som *”barna synes er gøy”*, usystematisk observert av de voksne og ikke *”etterspurt”* hos barna. Det påpekes at *”en har jo mye en skal gjennom, for en tenker at rammeplanen sier at du skal det og det”*. Rammeplanens ulike innhold og formål ses av de voksne mer i sammenheng med fagområdene som f.eks. antall, rom og form (Kunnskapsdepartementet, 2017) og de voksne påpeker at de omsetter disse ved å ta hensyn til barnas preferanser, slik det observeres. Det kan tolkes som de voksnes definisjonsmakt, som brukes for å vurdere hva som kunne være interessant og spennende for barna (Bae, 1996) samt at barna er avhengige av de voksnes valg og beslutninger (Østrem, 2015). Likeså kan det ses som profesjonell maktutøvelse der de voksne benytter sin makt for å skape hverdagen etter og med hensyn til barnas interesser, som dermed gir rom for deres indirekte innflytelse (Dingstad, 2018). I pedagogisk praksis gjelder det å finne *”en balanse mellom ”barnas uttrykte ønsker og behov opp mot egne faglige forankrede overveielser”* (Seland, 2004, s.29). Allikevel oppstår det gjennom intervjuene et inntrykk av at rammeplanens krav knyttes mer til fagområdene enn til barnas medvirkning som også er en del av det en skal omsette i barnehagens hverdag.

4.3.5 Oppsummering

Funnene i undersøkelsen viser at rammebetingelser som sikkerhet og tidsbruk kan ses som faktorer som begrenser barnas innflytelse og medbestemmelse. Sikkerhet knyttes til å unngå fysiske skader i alle situasjoner i barnehagen og der de ansatte skal sørge for barnas trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som kommuniseres og begrunnes overfor barna, slik at disse kan forstå hvorfor de begrenses. De voksnes tid i en travel hverdag er begrenset og barnas innflytelse må vike på grunnen av f.eks. andre planer, forberedelser, møter og rutiner, noe de voksne kunne reflektere over for bedre å ivareta barnas mulighet til medvirkning. I tillegg møtes barna med holdninger som begrenser dem i deres kommunikasjon og væremåte. Barna skal være inkluderende og venner, noe som fratras dem å kunne takle konfliktfulle sider ved samspill i form av f.eks. uvennskap. Likeså begrenses barnas innflytelse ved de voksnes beskjeder en *”må”* forholde seg til samt at barnas ytringsfrihet begrenses ved å sensurere deres utsagn. Barn som dominerer fratras i tillegg andre muligheten til å øve innflytelse på sin egen lek. De voksnes makt i lys av hindrende faktorer for barnas medvirkning brukes for å strukturere dagene, skrive månedsplan samt å tilrettelegge for barnas medvirkning slik at det skjer i velordnede baner og rammeplanens føringer kan ivaretas. Holdningen er at barna ikke kan bestemme alt selv, pga. de voksnes ansvar overfor dem og i forhold til deres beste.

4.4 Konkrete tiltak for medvirkning

I dette delkapittelet skal forskningsspørsmål 4 analyseres og besvares: **På hvilken måte legger barnehagen til rette for barns medvirkning?** I observasjonene vises kun få situasjoner som kan tolkes som konkret tilretteleggelse for barnas medvirkning i barnehagens hverdag. Dette gjelder i begge barnehagene.

Barnehage A og B

I begge barnehagene tilrettelegges det for medvirkning der det fokuseres på det enkelte barnet via å være "bursdagsbarn" (se punkt 4.1.5), "hjertebarn" eller "ordensbarn". Å være "hjertebarn" er en del av "hjerterprogrammet" som gjennomføres i begge barnehagene, etter mitt syn med ulik fokusering. Selveste programmet fokuserer ikke på barnas medvirkning, men snarere på deres sosiale og relasjonelle kompetanse, slik det står på hjemmesida til den barnehagekjeden som utviklet programmet (Læringsverkstedet, 2018). Ved å være "hjertebarn" fremmes i barnehage A barnets direkte innflytelse på samlingsstundens innhold (se punkt 4.1.6), mens i barnehage B fokuseres det mer på barnas verdsettelse og å være betydningsfulle, f.eks. ved at snille ting skrives på hjerter. Observert spesiell tilretteleggelse for medvirkning i barnehage B er det å være "ordensbarn", som ifølge de voksne i fokusgruppa, fokuserer på det enkelte barnets medbestemmelse og innflytelse.

Hver dag i den første samlingen i barnehagen formidles dagens ordensbarn av de voksne. Det er to barn som sier hvilke vær det er i dag og som setter laminerte kort på en tavle. Så bestemmer ordensbarna hvem som kan gå og vaske hendene. Etter håndvask setter alle barna seg rund bordet på sine plasser. Ordensbarna velger matsangen: "Pulverheksa Abelone spiser mat med takt og tone..." "Alle skal telle til seks før vi synger." (ordensbarna)

I tillegg til å være ordensbarn, anses å ha lek som satsingsområde av de voksne i barnehage B som et tiltak for barnas medvirkning, forstått som at i og gjennom leken har barn innflytelse på deres hverdag. Lekens betydning belyses nærmere i delkapittel 4.1.4. Ellers eksisterer det ikke spesielle tiltak for barnas medvirkning ifølge de voksne, det skjer mer "sånn tilfeldig", "når en husker det".

De ansatte i barnehage A forteller i fokusgruppa at inndeling av barna i mindre grupper en gang i uka, der barna gis både medbestemmelse og innflytelse på innholdet, fokuserer på medvirkning og kan dermed tolkes som et konkret tiltak. Dette kunne ikke observeres siden det ikke gjennomføres pga. av karnevalsfeiring. Ifølge de voksne, spørres barna direkte om det som skal skje i gruppene og det tas felles avgjørelser om det som gjennomføres.

Voksen 2: *”Det er i de små gruppene, at det er lettest å få implementert den medvirkninga. Du kan prate med de, og de sitter og diskuterer, gjerne seg mellom. Så styrer de mye mer aktivitetene sine selv også, at de er med å påvirke hva de har lyst til å gjøre i gruppene sine.”*

Ved å involvere barna direkte i planlegging av gruppene, blir etter mitt syn deres egne tanker som subjekt anerkjent og vektlagt, slik at medvirkning implementeres etter barnas premisser (se teorikapittel, 2.3) og ved å ta felles avgjørelser ivaretas fellesskapet ved at alle høres. At det ellers legges forholdsvis lite til rette for barnas medvirkning kan ses i lys av de identifiserte situasjonene (forskningsspørsmål 1), der barnas medvirkning konkret realiseres i praksis. Det kan tolkes som at medbestemmelse er mer *”innvevd”* i hverdagen (Kristoffersen, 2006, s.54) enn at det konkret tilrettelegges for. Slik kan barnas medvirkning forstås som en mer grunnleggende holdning enn en *”spesiell aktivitet”* (Kristoffersen, 2006, s.54). Barn skal tas på alvor i det de møtes av barnehagepersonalet som likeverdige og med anerkjennelse, der barnas rett til medvirkning ikke kun forstås som noe som må tilrettelegges for, men snarere som en grunnleggende innstilling og væremåte til barn (Østrem et al., 2009). Selv om få konkrete tiltak kan tolkes på denne måten, tyder funnene mer i en retning av at medvirkning realiseres usystematisk og *”tilfeldig”* og *”når en husker det”* i en travel barnehagehverdag, der en også skal omsette rammeplanens krav i forhold til fagområdene, slik jeg diskuterer det under punkt 4.3.3.

4.4.1 Oppsummering

Funnene viser at det legges forholdsvis lite til rette for barnas medvirkning i begge barnehager, dersom en vektlegger at hverdagen skal skapes sammen (Østrem, et al., 2009) og at barna skal erfare direkte innflytelse, samt at egen deltakelse fører til endring og konsekvenser (Bae, 2006). Analysen tydeliggjør at det fokuseres mer på det enkelte barns innflytelse på egen hverdag gjennom f.eks. å være *”hjertebarn”*, *”bursdagsbarn”* eller *”ordensbarn”*. Fellesskapet fokuseres i barnehage A gjennom å få innflytelse på og i de små gruppene, der barna kan være med på å bestemme innholdet og aktivitetene som gjennomføres. I barnehage B realiseres barnas medbestemmelse ved lek som satsingsområde og medvirkning gjennomføres ellers mer usystematisk. Det en til slutt kan spørre seg om er om det ikke tilrettelegges mer for medvirkning pga. at dette forstås mer som en grunnleggende holdning, der medvirkning er integrert i praksisen (Bae, 2006; Østrem et al., 2009) eller om medvirkning vies mindre oppmerksomhet pga. av f.eks. rammeplanens andre faglige krav eller hverdagens rutiner.

5. Avslutning og konklusjon

I oppgavens siste kapittelet skal det gis en oppsummerende konklusjon med den hensikt å besvare oppgavens problemstilling og vise de sentrale funnene av undersøkelsen. I tillegg skal det reflekteres rundt metodiske valg og undersøkelsens relevans og bidrag.

Som innledningsvis beskrevet er barnas medvirkning i barnehagen et felt som vies stor oppmerksomhet både i forskningen, litteraturen og offentlige dokumenter, spesielt etter rammeplanen for barnehager i 2006 ble innført, og regjeringen ga ut et temahefte for barnas medvirkning i 2006 (Dingstad, 2018). Det pågår fremdeles forskning innenfor feltet og litteratur publiseres. I tillegg er barnas medvirkning en forankret rettighet (Barnehagelov, 2006) som skal implementeres samtidig som det skal oppfylles mange andre faglige, pedagogiske og hverdagslige krav i barnehagens hverdag, som f.eks. rammeplanen for barnehagens innhold og formål formulert i en ny utgave 2017, dagsrutiner og lignende. Selv om barnas medvirkning er en av kravene og barn møtes som likeverdige deltakere, fremstår det fremdeles som et ”diffust” og ”underfokusert” tema i dagens barnehage (Eide & Winger, 2018, s.42) og det eksisterer lite kunnskap om hvordan medvirkning konkret praktiseres (Bae, 2010).

Med dette som bakgrunn har formålet med denne oppgaven vært å undersøke hvorvidt barnas lovfestede rettighet til medvirkning omsettes i dagens barnehage, formulert gjennom følgende problemstilling: **Hvordan praktiseres og realiseres barnas medvirkning i barnehagens hverdag?**

For å kunne besvare hvordan medvirkning praktiseres i dagens barnehage observerte jeg i to barnehager stort sett hele dagen med fokus på konkrete situasjoner der barnas medbestemmelse faktisk skjer (forskningsspørsmål 1) og hvorvidt det konkret tilrettelegges for at barna kan erfare innflytelse på sin egen hverdag (forskningsspørsmål 4). Gjennom analysen identifiseres åtte situasjoner (se delkapittel 4.1) som etter min tolkning i lys av den presenterte teorien innebærer de ulike nyansene av medvirkning, som selvbestemmelse, medbestemmelse, innflytelse, valgfrihet og deltakelse, slik det belyses i teorikapittelet (2.1).

Hvis en ser på de konkrete situasjonene virker det som om barnas medvirkning gjennomsyrrer ganske mange områder i løpet av en dag i barnehagen. Dermed kan den konkrete praktisering av medvirkning fremstå som ”innvevd” i barnehagens dager (Kristoffersen, 2006, s.54).

Spesielt gjennom små uformelle avgjørelser i hverdagen gis det rom for medvirkning ved å ta felles beslutninger. Samtidig viser funnene i undersøkelsen at barnas medvirkning ikke foregår på alle områder og innskrenkes av de voksne, da de understreker at barna skal ha innflytelse *"på noe"* men *"de kan ikke bestemme alt selv"*. Dette tyder på voksendomener, dvs. at det eksisterer områder der barna har ingen direkte mulighet til å kunne påvirke hverdagen sin. Et slikt domene er f.eks. å skrive månedsplanen. Selv om det formuleres i rammeplanen for barnehager, at barna *"skal ha aktiv deltakelse i planleggingen"* (Kunnskapsdepartementet, 2017), omsettes det ikke. Dette understrekes av de voksne i begge barnehager i intervjuene, der de påpeker at barna ikke blir aktivt involvert i planleggingen. Månedsplanen, f.eks., skrives med utgangspunkt i det barna er opptatt av og interesserer seg for, som dermed åpner for barnas indirekte innflytelse. Det som kan etterspørres og reflekteres over er hvorfor det er slik at barna ikke kan øve mer direkte innflytelse på planleggingen av barnehagens hverdag.

Funnene tyder på at det som vektlegges i begge barnehager er selvbestemmelse, valgfrihet og innflytelse i konkrete situasjoner som f.eks. fritt å kunne ta i bruk arealet og materialet og egen bursdag. Det fokuseres mindre på medbestemmelse og medvirkning der en sammen og i gjensidig relasjon med hverandre utformer hverdagen. Situasjoner i forstand av *"å virke med"* der en sammen påvirker hverdagen (Eide & Winger, 2006) fremstår ofte som engangshendelser og slik det påpekes i undersøkelsen av de voksne selv, *"når en husker det"*. I undersøkelsen ses slike situasjoner der en sammen påvirker hverdagen i forhold til felles formulering av regler (barnehage A) og evaluering av eventyrdramatiseringen i førskoletrening (barnehage B). Observasjonene og spesielt utsagn av barna selv viser at barn har mest medvirkning i egen lek. Det innebærer alle nyansene av medvirkning og det fremstår som det område barn har mest innflytelse på. I leken fungerer de voksne som deltakere og barna selv setter premissene.

Videre viser funnene i undersøkelsen at dersom det tilrettelegges bevisst for barnas medvirkning, fokuseres det for det meste på det enkelte barnet via å være *"ordensbarn"*, *"hjertebarn"* eller *"bursdagsbarn"*, der barnet som subjekt ivaretas. Tilrettelagt medvirkning i felleskapet fokuseres i barnehage A gjennom små grupper, der barna har direkte innflytelse på aktivitetene og innholdet som gjennomføres, ved å bli direkte spurt. I barnehage B ivaretas medvirkning gjennom lek som satsingsområde som igjen ses i forbindelse med konkret tilretteleggelse. At begge barnehagene ikke har flere konkrete tiltak for praktisering av

medvirkning kan tolkes som at barnas innflytelse skjer mer på en naturlig og integrert måte (Bae, 2006) i hverdagen etter deres premisser. Samtidig som dette kan forstås som at medvirkning ikke vies den samme oppmerksomheten som mange andre krav en må ta hensyn til, f.eks. rammeplanenes utallige føringer eller dagsrutiner. Dermed kan det konkluderes med at medvirkning i barnehagen skjer i mange ulike situasjoner i løpet av en dag, men praktiseres ikke gjennomgående som grunnleggende holdning i alle områder av barnehagelivet, eller slik det formuleres i rammeplanen ”*på det som skjer i barnehagen*” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27).

Realisering av medvirkning forstås i lys av det som må til for at medvirkning i barnehagen tas hensyn til, dvs. fremmede faktorer (Forskningsspørsmål 2) som kan forstås mer som bakteppe og forutsetning for barnas innflytelse i barnehagens praksis. I denne delen av analysen skilles det mellom en voksen- og barnedimensjon som ikke skal ses adskilt fra hverandre, snarere forstås i et relasjonelt perspektiv og gjensidige forhold mellom voksne og barn og barn imellom.

I forhold til voksendimensjonen identifiseres dialog og kommunikasjon mellom voksne og barn (punkt 4.2.1.1), de voksnes holdninger og væremåter (punkt 4.2.1.2) og de voksnes makt (punkt 4.2.1.3) som fremmede faktorer for barnas medvirkning. Funnene i undersøkelsen viser at det som må til for at barna erfarer innflytelse og medvirkning på sin egen hverdag kan knyttes til en kommunikasjon mellom barn og voksne som er preget av anerkjennelse der de voksne lytter til, responderer og bekrefter barnas egne synspunkter og tanker. Slik kan kommunikasjonen i de observerte barnehagene ses i lys av Baes (1996) anerkjennende kommunikasjon, der dialoger føres på barnas premisser, barneperspektivet teller og anerkjennelse fremstår som grunnleggende holdning. I det barna ses som likeverdige samtalepartnere samsvarer det ikke kun med en kommunikasjon som Habermas (1999) vektlegger basert på gjensidig forståelse, der alle argumenter teller og en sammen skaper en forståelsesfull og rettfærdig hverdag. Det kan også ses som fremmede i forhold til barnas medvirkning og medbestemmelse i barnehagen, der en respekterer barnas bidrag (Broström, 2011) og dermed øker deres aktive deltakelse i hverdagen. Dialogene mellom barn og voksne kjennetegnes også via humor, som bidrar til både å styrke relasjoner og samspill og kan tjene til å holde dialogen åpen og megle i konfliktsituasjoner (Bae, 2009). Utover kommunikasjon og dialog anses de voksnes holdninger og væremåter som helt avgjørende i forbindelse med realisering av barnas medvirkning. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at de voksnes

holdninger i dagens barnehage kjennetegnes ved anerkjennende væremåter slik det beskrives av både Bae (1996) og Løvlie Schibbye (1988). De voksne er respekterende, bekreftende, empatiske og selvreflekterende, da de svarer på barnas behov og ønsker, vektlegger deres eget perspektiv på sine følelser og opplevelser som subjekter. Gjennom undersøkelsen kommer en væremåte til syne, som viser seg i de voksnes fleksibilitet og ”*multi-tasking*”-evne. De voksne både tilpasser seg barnas behov og prøver å innfri alle barnas ønsker ved å endre rammebetingelser f.eks. deres egne pausesteder eller ved å skape faste rammer i hverdagen, der en kan gi barna muligheten til å øve innflytelse og på denne måten være fleksibel. De voksnes væremåter fremstår i de undersøkte barnehagene som grunnleggende. Funnene tyder på at barna anses som likeverdige og likestilte samspillspartnere (Bae, 1996; Askland, 2011, Kunnskapsdepartementet, 2017), der en er ”*på lag*” (voksen, barnehage A) og sammen skapes og utfylles barnehagens hverdag. Anerkjennende kommunikasjon og tilsvarende holdninger er viktige, men pga. av at det fortsatt er mer asymmetriske forhold i barnehagen, der de voksne har mer ansvar og makt, kan medvirkning kun realiseres dersom de voksne bruker sin overlegenhet til å tillate barnas medbestemmelse (Eide & Winger, 2006; Søbstad, 2004; Bae, 2009). Funnene i denne undersøkelsen viser tydelig at det kreves refleksjon og bevissthet, at barnas medvirkning kan finne sted og vektlegges i større grad enn det gjøres per i dag, muligens til og med ved alle sider, slik det diskuteres i fokusgruppeintervjuene (se delkapittel 4.2.1.3). Til syvende og sist har de voksne fremdeles ansvar overfor barna forstått som omsorg og trygghet, dvs. at barna ikke skal overlates et ansvar de ikke kan ta i forhold til alder og modning. De skal heller ikke tvinges til å ta beslutninger de ikke ønsker (Bae, 2006; Søbstad, 2007; Barnehageloven, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017). Fra dette kan man konkludere med at de voksne bruker sin makt med omhu for å fremme barnas medvirkning slik at barna opplever både glede og har lyst til å delta i felles beslutninger og forme sitt eget liv i barnehagen.

Gjennom barkedimensjonen skal barnas eget perspektiv ivaretas og barnas rolle ses på lik linje med de voksnes. Denne dimensjonen knyttes til kommunikasjon og dialog barn imellom (punkt 4.2.2.1) og barnas væremåte (punkt 4.2.2.2) i forhold til det som fremmer barnas medvirkning i barnehagen. Barnas kommunikasjon seg imellom kjennetegnes ved det som barna interesserer seg for, ved gjensidig invitasjon til lek og forhandlinger om dens betingelser. I felles samtaler opplever enkelte barn verdsettelse, selvværd og tilhørighet og ved felles dialoger inngår barna relasjoner der en på lik linje kan påvirke sin hverdag (Seland, 2011a; Lillemyr & Søbstad, 2013). Gjennom kommunikasjon fremmes barnas sosiale

samspill der barna lærer ulike sider i relasjon med hverandre, både enighet og gjensidig invitasjon til interaksjon likeså som konflikter og negative opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når barna har innflytelse på egen kommunikasjon kan det konstateres og anses som en fremmede faktor i forhold til å skape sin egen hverdag i spill og felleskap med andre barn, der en som likeverdig samtalepartner har sammen muligheten til å kunne påvirke egen hverdag. Barnas væremåte viser seg på ulikt vis, både gjennom å være imøtekommende, og omsorgsfulle, selvbestemmende ved å kunne ta egne avgjørelser og opponere mot de voksnes krav og planer. Studien tyder på at barnas atferd og oppførsel som viser seg på flere måter kan øke deres innflytelse på egen hverdag. For eksempel kan barnas motstand oppfattes som en væremåte der barna ikke kun opponerer eller argumenterer på ulik vis, men som faktisk fører til at de blir hørt, tatt på alvor samt at de voksne reflekterer over sine egne beskjeder og reviderer eller tilpasser disse etter barnas behov og ønske (Bjerke, 2003; Seland, 2013; Skreland, 2015).

At medvirkning er et område i barnehagen som har sine begrensninger kommer fram gjennom faktorer som hindrer realiseringen (forskningsspørsmål 4). Slike faktorer kan være både rammebetingelser som sikkerhet (punkt 4.3.1) og de voksnes tidsbruk (4.3.2) samt holdninger der barna begrenses i sin kommunikasjon og væremåte (punkt 4.3.3) og der de voksne bruker sin makt (punkt 4.3.4) for å innskrenke barnas mulighet til å øve innflytelse i institusjonen. Det kan ut fra funnene konkluderes med at alt som går på sikkerhet der barna kan skade seg fysisk begrenser deres innflytelse i barnehagen. De voksne passer på og sørger for at barna er trygge. Det kommer fram i fokusgruppene at barna kjenner til hvor de skal passe på og hvorfor, noe som viser seg gjennom at de voksne begrunner sikkerhetsmessige begrensninger overfor barna. Dette gjenspeiler etter mitt syn igjen at barn i dagens barnehager ses og anerkjennes som selvstendige subjekter. Funnene viser at denne anerkjennelsen er gjensidig, fordi barna forholder seg til slike begrensninger, aksepterer disse og vet at de voksne vil dem vel. Videre kan de voksnes begrensede tid ses som hemmende for barnas medvirkning, på den måten at barnas ønsker og behov ikke kan møtes pga. av andre planer, møter, rutiner, forberedelser osv. De voksnes tidsbruk er en rammebetingelse som etter mitt syn kan reflekteres over i den forstand at de voksne kan være seg mer bevisst hva tida brukes til og om en kan tilpasse den slik at en bedre kan imøtekomme barnas behov. Slik det også formuleres i rammeplanen for barnehager (2006), at de voksne skal ha tidsmessig kapasitet for å lytte til barna (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Som funnene viser eksisterer det en rekke holdninger fra de voksnes side som begrenser barna når det gjelder deres kommunikasjon og væremåte. Slike begrensninger er f.eks. en rekke beskjeder i hverdagen, hva barna skal gjøre, f.eks. rydde, vaske hendene, etc.. Videre sensureres deres utsagn, gjennom det en ikke bør si, f.eks. at en tegning ikke er fin. En skal også være inkluderende og en "god venn", noe som kommuniseres ganske hyppig i barnehagene. Spesielt i konfliktsituasjoner brukes slike utsagn for at barna skal bli enige igjen. Selv om barna skal erfare vennskap (Kibsgaard, 2011), kan dette ses som at barna fratras muligheten til å erfare ulike sider i deres relasjoner og samspill til hverandre og setter dermed grenser for deres direkte innflytelse. I tillegg kan dominerende barn frata andres mulighet til å påvirke sin egen hverdag. De voksnes makt som hemmende faktor viser seg gjennom å planlegge og strukturere hverdagen i barnehagen og tilrettelegge for barnas medvirkning innenfor faste rammer satt av de voksne, der barn kun gis indirekte innflytelse gjennom det de voksne mener at barn kunne interessere seg for og barna ikke har innflytelse på selveste rammene. Samtidig kan det å sette faste rammer også forstås som at de voksne strukturerer dagen etter profesjonell skjønn (Skreland, 2015) der rammeplanens og barnehagelovens føringer angående medvirkning ivaretas og barna innenfor disse rammene erfarer medbestemmelse, slik det påpekes i undersøkelsen. En kunne også forstå de voksnes rolle som inspirasjonskilde, der de bidrar til variasjon i hverdagen (Dingstad, 2018; se delkapittel 2.5.2), men der det allikevel settes rammer sammen med barna. Begrensende faktorer kan diskuteres kontroversielt i forhold til å være nødvendige slik at de barnehageansatte ivaretar sin omsorgsplikt og at de kan tar ansvar overfor barna i forhold til deres trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2017) og "barnas beste" (United Nations, 1989). Samtidig kan det reflekteres over og ses i lys av medvirkning og hvorvidt begrensninger kan forandres slik at barna erfarer mer innflytelse på deres egen hverdag.

Avslutningsvis ønsker jeg å konkludere med at medvirkning forstås i de to undersøkte barnehagene mest gjennom selvbestemmelse, valgfrihet og indirekte innflytelse. Det praktiseres ikke gjennomgående ved alle sider i barnehagens hverdag og kun usystematisk, når enn "husker det". Ifølge studiens deltakere kunne medvirkning skje "mye mer" (voksen 1, barnehage B) enn det gjøres per i dag. Allikevel eksisterer det en holdning hos de voksne at barna skal være med på å påvirke hverdagen sin, ikke kun fordi dette er en rettighet, også som noe som ønskes i dagens barnehage, selv om at de voksne tydeliggjør at barna ikke kan bestemme alt selv. Barn anses som likeverdige samtalepartnere som inkluderes i hverdagen, der deres syn og premisser tas på alvor og vektlegges. Barna selv fremstår som kompetente

aktører både i litteraturen og i de undersøkte barnehagene. De har både evnen (Kanstad, 2011) og viljen til å være med på å skape hverdagen: *"Vi vil au bestemme litt i barnehagen. Vi går i barnehagen fram til vi begynner på skolen og de jobber her i flere år. Og så får vi ikke lov til å bestemme selv, selv om vi går her i fem år."* (barn 1, barnehage B). Samtidig skal medvirkning ikke forstås som noe som reduseres til barnas selvbestemmelse, eller at en kan sne "maktforholdene" i barnehagen slik som den tyske sangeren Herbert Grönemeyer poengterer i sangen "Kinder an die Macht", der det er barna som bestemmer alt selv. Når en praktiserer og realiserer medvirkning som et fellesskapsprosjekt der de voksne og barna sammen påvirker sin barnehagehverdag i gjensidige forhold, skapes etter mitt syn en institusjon preget av: *"Du og jeg og vi sammen"*. Som både litteraturen og funnene i denne undersøkelsen viser kreves det en bevissthet og refleksjon rundt hvordan medvirkning kan praktiseres i barnehagens hverdag, *"hvor en kan dra de med hen"*, slik at en får det i *"ryggraden"* (voksen 1, barnehage B) og det blir en grunnleggende holdning slik at medvirkning integreres i praksisen (Eide & Winger, 2018). Dermed kan barna få en reell innflytelse *"på alle sider ved livet i barnehagen"*, dvs. lek, læringsaktiviteter, hverdagsrutiner, dokumentasjon, planlegging og vurdering, der medvirkning ses som *"overordnet perspektiv"* basert på *"respekt, likeverd og gjensidighet"* (Fennefoss & Jansen, 2015, s.125).

5.1 Metodiske refleksjoner

Hvordan undersøkelsen konkret ble gjennomført redegjøres for i kapittel 3 av masteroppgaven. Her skal det kun nevnes noen av utfordringene som har oppstått i empirien.

Å undersøke hvordan barnas medvirkning praktiseres og realiseres i barnehagens hverdag gjennom en etnografisk tilnærming viste seg som nyttig. Observasjonene og fokusgruppeintervjuene med både barn og voksne i to forskjellige barnehager ga god innsikt i hvordan retten til medvirkning omsettes konkret i barnehagen. Ved gjennomføring av studien fikk jeg inntrykk av at de voksne fokuserte på medvirkning i begynnelsen, selv om de kun fikk *"en fingert forklaring"* (Løkken & Søbstad, 2017, s.48) om det jeg så etter. Videre viste det seg som både spennende og utfordrende å bruke barn som informanter. Barna i den ene barnehagen mistet forholdsvis fort konsentrasjonen og var mer opptatt av de ytre rammebetingelsene som bruk av iPad. Likeså kan samtaleguiden jeg brukte i barneintervjuene diskuteres. I denne guiden valgte jeg bevisst *"å bestemme"* fremfor *"å medvirke"*, noe som kan ha ført til en ensidig fokusering. Jeg gikk ut fra at barna har mer kunnskaper om hva det

betyr, selv om Østrem et al. (2009) henviser til at det ikke ivaretar kompleksiteten av medvirkningsbegrepet slik den formuleres i rammeplanen for barnehager. Derfor har de i sin undersøkelse *"Alle teller mer"* etter eget utsagn bevisst valgt bort å gå nærmere inn på dette temaet sammen med barna (Østrem et al., 2009, s.178). Tiller (2006) derimot argumenterer for at det finnes lite kunnskap, om det barn vet og ingen standardiserte forskningsmetoder, et faktum som ikke skal bidra til å la være å bruke barn som informanter, snarere fortsette å vinne nye innsikter. Allikevel bidro barneintervjuene til å gi innsikt i deres eget perspektiv på medvirkning og viser at barna er beredt til å skape sin egen hverdag i barnehagen.

5.2 Undersøkelsens relevans og bidrag

Min undersøkelse var tankevekkende for meg, spesielt når det gjelder implementering av medvirkning i den forstand at det fokuseres mest på barnas selvbestemmelse, valgfrihet og indirekte innflytelse og mindre på å skape hverdagen sammen med barna, slik jeg forstår barnas medvirkning. Jeg håper at min masteroppgave kan føre til pedagogiske overveielser av barnehagepersonalet der fokuset på medvirkning økes enda mer, at en ikke bare *"glemmer det bort"*, slik de voksne i barnehage B påpeker, og at det ses som en integrert del av hverdagen (Bae, 2006) som kan forenes med eller danne grunnlaget for ulike faglige og pedagogiske krav. I tillegg kan det å praktisere barnas medvirkning, der barn har innflytelse på rutiner og normer for samhandling, føre til nytenkning og kvalitetsutvikling i barnehagen (Eide & Winger, 2018, s.33). Muligens presenterer jeg i min masteroppgave et for idealistisk syn. Men å praktisere og realisere medvirkning i barnehagen ikke kun som en rettighet det skal tilrettelegges for, men snarere å forstå det som en grunnleggende holdning i hverdagen (Eide & Winger, 2018), som gjennomsyrrer alt som skjer, samsvarer med både mitt ønske og oppfattelse av medvirkning.

Undersøkelsen min har støttet funn fra tidligere forskning. Selv om den muligens ikke gir banebrytende nye innsikter håper jeg den kan ses som en oppdatering i hvordan barnas medvirkning konkret implementeres i den hverdagslige barnehagepraksisen per i dag. Jeg avgrenset min undersøkelse i den retning at jeg ikke belyste ytre strukturer, føringer, programmer eller lignende barnehagene må forholde seg til. Fremtidig forskning kunne nettopp tatt for seg slike ytre rammebetingelser og hvordan disse påvirker holdninger overfor barnas medvirkning. Siden min undersøkelse tar for seg et relasjonelt perspektiv, kunne det ha vært spennende å gjennomføre en undersøkelse i et samfunnsperspektiv, dvs. hvorvidt barnas medvirkning kan ha en relevans for dagens samfunn.

Litteratur

- Aakvaag, G.C. (2012). Jürgen Habermas: En kommunikasjonsteoretisk syntese. I G.C. Aakvaag (Red.), *Moderne sosiologisk teori* (s. 172-198). Oslo: Abstrakt forlag.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Askland, L. (2011). Betydningen av det personlige i en likestillingspedagogikk – en tilnærming . I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 122-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I Bae, B. *Det interessante i det alminnelige* (s. 145-165). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F. & Hoås Moen, K. (Red.). *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet* (s.18-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30:3, 205-218.
- Bae, B. (2015). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I Bae, B., Fennefoss, A.T., Tofteland, B., Jansen, K.E., Johannessen, N., Myrstad, A., Sandvik, N. & Sverdrup, T. (2015). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager. Kapittel II. Barns og foreldres medvirkning. §3. Barns rett til medvirkning. 01.01.2006. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Barnehageloven. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (FOR-2017-05-08-588) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplan%20for%20barnehager#KAPITTEL_3
- Bjerke, L. (2003). Barns selvbestemmelse og kommunikativ kompetanse. I Johansson, J.-E. & Furu, A. (Red.) *Barnehagekunnskap i forandring. Jubileumsskrift i forbindelse med*

- 20års markering av hovedfag i barnehagepedagogikk den 6. November 2002 (s. 74-83). Oslo: Høgskolen i Oslo. (Hio-notat 2003, Nr. 26).
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. Hansen, Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf
- Broström, S. (2011). Børnehavens formål – et kritisk blik. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). (2011). *Barnehagens Grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 37-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research. Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education Inc., 4th ed.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen Wolf, K. & Svenning, S.B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen. I Danielsen Wolf, K. & Svenning, S.B. (Red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 101-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2011). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å se hele barnet. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 199-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eide & Winger (2018). ”...være grei og snill og for øvrig kan man gjøre hva man vil?” Medvirkningens kår i dagens barnehage. I Danielsen Wolf, K. & Svennevig, S.B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). *The desirable toddler in preschool: values communicated in teacher and children interactions*. Hentet fra <http://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/The-Desirable-Toddler-in-Preschool-artikel.pdf>
- Fehn Dahle, H. (2018). Ytringsfrihet eller sensur? I Danielsen Wolf, K. & Svenning, S.B. (Red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 90-100). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2015). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I Bae, B., Fennefoss, A.T., Tofteland, B., Jansen, K.E., Johannessen, N., Myrstad, A., Sandvik, N. & Sverdrup, T. (2015). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2011). "La oss leve for hverandre." I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 253-262). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2016). Barnehagelærerens viktigste verktøy. *Barnehagefolk*, 33 (1), 17-22.
- Guss, F.G. (2013). Barns performative lekedialog. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 227-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jansen, K.E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (2015). *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, V. (2017). *Moving beyond voice in children and young peoples participation*. Action Research 2017, Vol. 15 (1) 104-124.
- Kalleberg, R. (1999). Moderne samfunnsutfordringer. I Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter* (s. 11-44). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Hentet fra <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf>
- Kanstad, M. (2011). Gjensidighet i tillit og respekt. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 209-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2011). Solidaritet i pedagogisk arbeid. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 133-147). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2002). Barnemakt og selvforvaltning i den nye småskolen: Drøm eller mareritt? Refleksjoner om nye diskurser og nye maktformer. I Quortrup, J. & Stafseng, O. (Red.). *Barn mellom børs og katedral* (s. 117-142). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere- til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Kraugerud, B.J. (2006). Barns medvirkningsrett. I Röhle, M. (Red.). *Rom for medvirkning – en utfordring for barnehagen: artikkelsamling* (s. 37-42). Rapporter fra Universitetet i Stavanger, nr. 9.
- Kristiansen, T. (2011). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 188-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, A.E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell. Om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning* (s.52-76). Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 2015-2016) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdf/s/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehager. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.S. (2009). *Barns rett til medvirkning – en etisk demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon*. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194872/barns_rett_til_medvirkning_-_en_etisk_og_demokratisk_verdi_som_utfordrer_b.pdf
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2013). Samspill og relasjonsbygging i barnehagen. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 241-254). Bergen: Fagbokforlaget.
- Læringsverkstedet.(2018). Lekende læring, samspill og mestring. Hentet 25.06.2018 fra <https://laringsverkstedet.no/om-oss/lek-og-læring>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2017). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlag, 4.utg.

- Løvlie Schibbye, A.-L. (1988). *Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2013). Betydning av indre anerkjennelse i relasjoner. I Greve, A., Mørreaunet, S., Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 37-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>
- Melhuus, E.C. (2015). Regulerende eller bevegelige rom – tingene, barna og de ansatte. I Jansen, K.E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (Red.). *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 66-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualitet aus Kindersicht – Die QuaKi-studie*. Hentet fra https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). (2018). *Personvernombud for forskning*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Norsk Senter for Menneskerettigheter (2005). *FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet*. Oslo: Universitet i Oslo.
- NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou_2012_1_til_barnas_beste.pdf
- Olsen, E.H. (2016). Jeg setter brillene på min nese.... *Barnehagefolk*, 33 (1), 17-22.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratisk deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275517/1/PhD3%20Pettersvold.pdf>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 3.utg.
- Rydjord Tholin, K. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). (2011). *Barnehagens Grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2016). Observasjon – noen stier inn i et broket landskap. *Barnehagefolk*, 33 (1), 17-22.
- Røed Hansen, B. (2003). Innledning. I Stern, D. (Red.). *Spedbarnets interpersonlige verden* (s. 9-26). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandberg, K. (2010). Barns rett til medbestemmelse – et juridisk perspektiv. I Kjørholt, A. T. (Red.). *Barn som samfunnsborgere- til barnets beste?* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen. Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og ny erkjennelse i barnehagen*. (Hovedoppgave i førskolepedagogikk). Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Seland, M. (2011a). Individet og felleskapet. Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser i dagens barnehage. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens Grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 162-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2011b). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2013). ”Nei! Jeg vil ikke” Hvordan forstå barnas motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati?” I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skreland, L. L. (2015). Regler i barnehagen – en demokratisk blindflekk. I Jansen, K.E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (Red.). *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 84-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skålid, J.O. (2007). *Barnehagen risikerer å bli førskole*. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/2008/02/barnehagen-risikerer-bli-forskole>
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Søbstad, F. (2004). Mot stadig nye mål... *Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 1/2004.
- Søbstad, F. (2007). Hvor reell blir barnas medvirkning i barnehagen? I I.T.M. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning & T. Steen-Olsen. *FOU i Praksis 2006. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 265-273). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Barn 2/06*, s.15-39.
- United Nations, General Assembly (20.11.1989). *Conventions on the Right of the Childs*. Hentet fra <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.). *Motstand* (s.141-163). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). "Nei, jeg gjør det på min måte!" Motstand i barnehagen. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.). *Motstand* (s. 11-41). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Førsker, L., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2015). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (foreldre)

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

Du, jeg og vi sammen.

- En etnografisk feltundersøkelse om implementering av barnas medvirkning i barnehagens hverdag –

Etter FN's barnekonvensjon trådte i kraft i 1989, øker fokuset på barnas medvirkning på områder som gjelder deres egen livsverden, slik barnehagen er. Det er også nedfelt i den norske barnehageloven, der barnas medvirkning er forankret som en rettighet (Barnehageloven, 2006, §3).

Med dette som bakteppe, ønsker jeg i min masteroppgave å undersøke hvordan barnas medvirkning omsettes konkret til praksis i barnehagens hverdag. I forbindelse med masteroppgaven, som skal skrives ved Universitet i Agder, er det planlagt å gå ut i feltet og gjennomføre observasjoner i 3-6 års avdelingen i barnehagen. Observasjonene og dataene som samles inn, skal utdypes via fokusgruppesamtaler med de voksne som arbeider i avdelingen og barna selv.

Så langt det la seg gjøre, skal observasjonene ikke være deltakende, dvs. at jeg som forsker sitter i avdelingen og tar skriftlige notater av det som foregår. Observasjonene skal være helt anonyme, dvs. det skal ikke foretas noe videoopptak eller fotograferes. I utgangspunkt er det planlagt å observere i en uke (5 ukedager). Fokusgruppesamtaler er uformelle gruppeintervjuer eller gruppediskusjoner som ledes av en forsker og består av 4-5 personer, som utvelges strategisk. Jeg ønsker å ta opp samtalen på I-Pad, fordi dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Samtalene med de voksne skal vare i ca. 30 min., og med barna så lenge de er motiverte til å delta, ikke mer enn 15-20 min.

Det skal ikke brukes noe personopplysninger og alle data behandles konfidensielt. Dataene fra både observasjonene og fokusgruppesamtalene behandles etter krav fra det Norske senter for forskningsdata (NSD). Innsamlete data oppbevares fortrolig og brukes kun i forbindelsen med masteroppgaven. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Lydopptaket slettes og øvrig datamateriale anonymiseres.

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke din samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, gjerne tar kontakt med:

Susen Macheleid (student): tlf. 95429088

Else Cathrine Melhuus(veileder): else.c.melhuus.uia.no

Tusen hjertelig takk for ditt bidrag!

Foreldresamtykke til deltakelsen i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og samtykker at mitt barn kan observeres.

Signatur av foresatte og dato

Jeg samtykker at mitt barn kan delta i fokusgruppesamtalene, dersom hun eller han ønsker det. Jeg ble informert om at barnet mitt kan trekke seg fra studien når som helst uten å må angi en grunn.

Signatur av foresatte og dato

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (ansatte)

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

Du, jeg og vi sammen

- En etnografisk feltundersøkelse om implementering av barnas medvirkning i barnehagens hverdag –

Etter FN's barnekonvensjon trådte i kraft i 1989, øker fokuset på barnas medvirkning på områder som gjelder deres egen livsverden, slik barnehagen er. Det er også nedfelt i den norske barnehageloven, der barnas medvirkning er forankret som en rettighet (Barnehageloven, 2006, §3).

Med dette som bakteppe, ønsker jeg i min masteroppgave å undersøke hvordan barnas medvirkning omsettes konkret til praksis i barnehagens hverdag. I forbindelse med masteroppgaven, som skal skrives ved Universitet i Agder, er det planlagt å gå ut i feltet og gjennomføre observasjoner i 3-6 års avdelingen i barnehagen. Observasjonene og dataene som samles inn, skal utdypes via fokusgruppesamtaler med de voksne som arbeider i avdelingen og barna selv.

Så langt det la seg gjøre, skal observasjonene ikke være deltakende, dvs. at jeg som forsker sitter i avdelingen og tar skriftlige notater av det som foregår. Observasjonene skal være helt anonyme, dvs. det skal ikke foretas noe videoopptak eller fotograferes. I utgangspunkt er det planlagt å observere i en uke (5 ukedager). Fokusgruppesamtaler er uformelle gruppeintervjuer eller gruppediskusjoner som ledes av en forsker og består av 4-5 personer, som utvelges strategisk. Jeg ønsker å ta opp samtalen på I-Pad, fordi dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Samtalene med de voksne skal vare i ca. 30 min., og med barna så lenge de er motiverte til å delta, ikke mer enn 15-20 min.

Det skal ikke brukes noe personopplysninger og alle data behandles konfidensielt. Dataene fra både observasjonene og fokusgruppesamtalene behandles etter krav fra det Norske senter for forskningsdata (NSD). Innsamlete data oppbevares fortrolig og brukes kun i forbindelsen med masteroppgaven. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Lydopptaket slettes og øvrig datamateriale anonymiseres.

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke din samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, gjerne tar kontakt med:

Susen Macheleid (student): tlf. 95429088

Else Cathrine Melhuus(veileder): else.c.melhuus.uia.no

Tusen hjertelig takk for ditt bidrag!

Samtykke til deltakelsen i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta i observasjonen og fokusgruppesamtalene. Jeg ble informert om at jeg kan trekke meg fra studien når som helst uten å må angi en grunn.

Signatur og dato

VEDLEGG 3: Eksempel på observasjonsnotater

Observasjonsnotater/ Feltnotater:	
Sted i barnehagen: Dato: Observator: Observatorens rolle: å veksle mellom deltakende og ikke deltakende (å begynne med ikke deltakende, for å se seg rund på stedet/ orientere seg) Tid: Observasjonens lengde (min.): Hvem er til stede?	
Beskrivelse av observasjonen (hva er det som observeres konkret) Hva skjer?, hvor skjer det? Med hvem eller hva?	Refleksjon (tanker, innsikter, idéer (innskytelser), temaer

VEDLEGG 4: Fokusgruppeintervjuguide med de ansatte

Intervjuguide – Fokusgruppe: ansatte

Takke for at de ville stille til intervju!

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført etter observasjonene.

Informasjon til deltakerne:

- ⇒ Forklare hensikten med fokusgruppa og hvordan intervjuet skal foregå
- ⇒ Spørsmålene er formulert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og observasjonene; Intervjuet er lagt opp slik at det er rom for diskusjon
- ⇒ Informasjon om min taushetsplikt, anonymitet, mulighet til å kunne trekke seg
- ⇒ godkjenning av lydopptak og konfidensialitet samt sletting av data ved endt studie

Spørsmål

Hvordan forstår dere medvirkning i barnehagen?

Har dere noen ganger før reflektert og diskutert deres forståelse om medvirkning sammen?

Hvordan praktiserer dere medvirkning i hverdagen?

Er det spesielle tiltak som fokuserer på barnas medvirkning? (Barnehage A: gruppene?)

Hvor kunne dere ellers tenke dere medvirkning kunne skje utover det dere allerede gjør?

Hva fremmer etter deres syn medvirkning i barnehagen?

Hva hemmer medvirkning i barnehagen?

Hvordan få dere tak i barnas synspunkter og ønsker nå dere gjelder deres hverdag i barnehagen?

Fører barnas synspunkter til endringer i barnehagens hverdag? (nedfelles de i praksis og hvorvidt?)

Bli barna involvert i planleggingen av dagen/ månedsplan, planlagte aktiviteter eller lignende og på hvilken måte? (f.eks. hva en gjør i førskoletrening?)

Kan planer forandres i løpet av en dag dersom barna ønsker det?

Bli barna inkludert i vurdering og dokumentasjon og på hvilken måte?

Hva vektlegger dere i deres pedagogiske arbeid?

VEDLEGG 5: Fokusgruppeintervjuguide med barna

Intervjuguide – Fokusgruppe: barna

Takke for at de ville stille til intervju!

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført etter observasjonene.

Informasjon til deltakerne:

- ⇒ Forklare hensikten med fokusgruppa og hvordan intervjuet skal foregå
- ⇒ Det finnes ingen riktige og gale svar
- ⇒ Informasjon om min taushetsplikt, anonymitet, mulighet til å kunne trekke seg
- ⇒ godkjenning av lydopptak og konfidensialitet samt sletting av data ved endt studie

Utprøving av teknikken

Muligens kan det å bruke en snakkestein være relevant, for å sikre at alle kan si noe eller for å kunne hjelpe at barna tør å prate.

Spørsmål

Hva liker dere best å gjøre i barnehagen?

Hva liker dere ikke?

Her velger jeg bevisst begrepet ”å bestemme”. Jeg tror det forstå barna best.

Vet dere hva det er å kunne bestemme? (Hva vil det si: å kunne bestemme?)

Hva kan dere bestemme helt selv?

Hva kan dere ikke bestemme?

Hva har dere lyst til å bestemme selv?

Hvem bestemmer mest i barnehagen?

Er dere noen ganger uenige med de voksne?

Hvordan kan dere bli enige med de voksne?

Krangler dere noen ganger med de andre barna?

Hva gjør dere for å bli venner igjen?

Kan dere spise senere hvis dere vil fortsette med å leke, pusle, tegne?

Hvem sier hva som er lov og hva som er ikke lov i barnehagen?

Er det slik at dere kan av og til si hva dere vil gjøre på en dag?

Når dere har grupper, hva kan dere bestemme da? (Barnehage A)

VEDLEGG 6: NSD – Meldeplikttesten



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern