

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

S0330S

Navn på kandidat:

Marte Mari Moen Hovlund

Vi vil lek!

Barneperspektiv på medvirkning i barnehagen

Dato: 15.05.17

Totalt antall sider: 68

Innhold

FORORD	iii
SAMMENDRAG	iv
1 INNLEDNING	1
1.1 Avgrensning.....	2
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2 TEORI	4
2.1 Barns medvirkning	7
2.1.2 Diskusjoner i tiden om barns medvirkning.....	9
2.1.3 Lek, læring og barns medvirkning.....	9
2.2 Cathrine Asks praktiske eksempler	12
2.3 Barndom og samfunnsutvikling– «its so 2016»	13
2.4 Barns perspektiv og barneperspektiv	14
2.5 Rom og interiør	15
2.6 Maktforholdet mellom voksne og barn	16
2.7 En gjennomgang av tradisjonelle teorier om barns utvikling	17
2.7.1 Mead og de signifikante andre	17
2.7.2 Bronfenbrenners økologiske teori.....	18
2.7.3 Vygotskij`s utviklingsmodell	18
2.8 Begrepsavklaring - Barns medvirkning.....	20
3 METODE.....	21
3.1 Valg av forskningsmetode	21
3.2 Hermenuetikk	22
3.3 Metode – veien til målet.....	23
3.4 Problemstilling	24
3.5 Utvalg	25
3.6 Barn som informanter.....	26
3.7 Etikk.....	27
3.8 Intervju som metode.....	29
3.8.1 Utforming av intervjuguide	30
3.9 Mitt møte med Blomsterenga barnehage	33
3.10 Intervju med styrer i barnehagen	34
3.11 Deltakende observasjon	34
3.12 Transkribering	35
3.13 Analyse av data	35
3.14 Koding	36
3.15 Begrensninger	38
3.16 Reliabilitet og validitet	39
4 ANALYSE	42
4.1 Presentasjon av barnehagen.....	42
4.1.1 Uteområdet	43
4.1.2 Inneområdet.....	43
4.1.3 Ansatte og pedagoger.....	44
4.1.4 Skoleforberedende program	44
4.2 Funn	44

4.3 Hovedkategori 1: Hvordan medvirker barna i Blomsterenga barnehage?	45
4.3.1 Underkategori 1: Å uttrykke	45
4.3.2 Drøfting av underkategori 1 med teori.....	48
4.3.3 Underkategori 2: Å gjøre	50
4.3.3 Drøfting av underkategori 2 med teori	51
4.3.4 Underkategori 3: Å leke.....	51
4.3.5 Drøfting av underkategori 3 med teori	53
4.4 Hovedkategori 2: Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning?	55
4.4.1 Underkategori 1: Rom, interiør og tilgjengelighet.....	56
4.4.2 Drøfting av underkategori 1 med teori.....	59
4.4.3 Underkategori 2: Faste rutiner	60
4.4.4 Drøfting av underkategori 2 med teori.....	62
5 AVSLUTNING.....	63
5.1 Avsluttende drøfting	63
5.1.1 Økt læringsfokus?	64
5.1.2 Når fungerer det?	64
5.1.3 Mangel på rutiner for barns medvirkning	65
5.1.4 Utrygghet i forhold til medvirkningbegrepet	66
5.1.5 Medvirkning blir en byrde	66
5.1.6 Behov veid opp imot hverandre	66
5.2 Refleksjon.....	67
5.4 Veien videre	68
5.5 Etterord	68
7 LITTERATURLISTE.....	69
8.VEDLEGG	75

FORORD

Det å skrive denne oppgaven har vært en lærerik prosess som har flere fellestrekk med konseptet «sakte- tv». Jeg begynte på denne studien på nyåret i 2015. Produktet du har i handa nå er skrevet på helt frem til siste frist for levering, 15.05.2017. For meg er det en stor merkedag at jeg kom til dette punktet. Livets omskiftelighet har tatt meg gjennom store personlige prosesser parallelt med arbeidet med studien. Det har ført til at jeg har måtte «gå sakte».

Det å skrive denne oppgaven er på sett og vis en selvstendig prosess, men samtidig så hadde den aldri blitt til hadde det ikke vært for enkelte personers deltakelse og støtte.

Jeg vil først og fremst takke barna i Blomsterenga barnehage, som villig viste meg og delte sine tanker om sin medvirkning i barnehagen. Jeg vil også takke foreldrene som samtykket til at jeg fikk låne barna deres i de tre møtene jeg hadde med dem i barnehagen. Dere har noen utrolig flott og kloke unger! Styrer og ansatte fortjener også en stor takk som inviterte meg inn i barnehagehverdagen, og som turte å bli betraktet med forskerbriller på.

Takk til min veileder ved Nord universitet, Reidun Føllesø, som har oppmuntret meg og gitt meg gode råd og veiledning underveis. Takk for at du ikke glemte meg, selv om skriveprosessen min har tatt tid. Takk til min gode mamma, norsklæreren, som har bidratt til at krøllete språk har blitt godt kammet gjennom.

Til sist, takk opphøyd i mente til min tålmodige mann som velvillig har stilt opp som «aleneforsørger» i de mest hektiske skriveperiodene. Bak enhver mann står det alltid en kvinne. Det er nok mye sant i det, men det gjelder heldigvis ofte den andre veien også. Barna mine har periodevis lånt ut sin mamma for at jeg skulle kunne bruke tid på andre barn gjennom studie- og skriveprosess. Jeg håper at de har fått noe igjen for det de også, ved å få tilbake en mamma som i løpet av prosessen i større grad enn før anerkjenner viktigheten av det å høre på barns stemmer og meninger.

Jeg håper du som leser kan anse denne stunden som et lite «friminutt» med muligheter til å reflektere over egen eventuell praksis. Barna i studien minner oss på den fantastiske rikdom som barn bringer med seg, og alt vi har å lære av dem.

SAMMENDRAG

Denne kvalitative studien handler om barns medvirkning i barnehage. Dette undersøkes ved å intervju og følge åtte barn mellom 4 og 6 år i Blomsterenga barnehage, fordelt over tre møter. Følgende problemstilling ligger til grunn for studien:

1. Hvordan medvirker barn i Blomsterenga barnehage?

Jeg har også et delspørsmål som jeg ønsker svar på:

2. Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning?

Mine data baserer seg på intervju og gjennom det at jeg fikk lov til å følge barna i deres aktiviteter de dagene jeg var på besøk der. Analysen av dataene ledet frem til to hovedkategorier; «Hvordan medvirker barn i Blomsterenga barnehage» og «Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning». Den første kategorien ble delt inn i underkategoriene «Å uttrykke», «Å gjøre», «Å leke». Her redegjorde jeg for de mest fremtredende funn for hvordan barna i barnehagen medvirker. Den andre kategorien ble inndelt i de to underkategoriene «Rom, interiør og tilgjengelighet» og «Faste rutiner». Her samlet jeg funn som handlet om hvordan barnehagens ansatte tilrettelegger for at medvirkning kan skje.

Sentrale funn i undersøkelsen viser at barna ser ut til å være mer medvirkende når de er ute, og når de er i fri lek. Et annet funn er at barnehagens ansatte opplever at barns frie lek kommer i konflikt med gjennomføring av rammeplanens innhold, noe som får konsekvenser for hvordan de ansatte tilrettelegger for barns medvirkning.

1 INNLEDNING

«Barnet forstår mindre, siger vi voksne – og riktigt er det, at barnet forstår “noget andet” end den voksne. Verden ser anderledes ud, når man er seks år – end når man er 30» (Schulz Jørgensen i Kjær Jensen, 1988, ref. i Hake et al., 1999, s. 194).

En av de største ulempene med det å bli voksen, er kanskje vår tendens til å glemme hvordan det er å være barn.

Mine beveggrunner for å utforske temaet barns medvirkning er mange – noen kom som tilfeldigheter og andre er mer styrt. Jeg har så lenge jeg kan huske vært opptatt av barns livsverden. Den utforskende og nysgjerrige fireåringen har i mine øyne alltid representert gullalderen i et menneskes liv. På bachelorstudiet i sosialt arbeid ble jeg presentert for ideen om at vi alle bærer barnet i oss. Vi har alle både ett – fire- og tiåringen i oss, men tiden kan gjøre våre «tidligere jeg» litt fjerne. Fireåringen er i en spennende brytningstid. Ærlig og direkte, noen ganger irriterende spørrende. «Oi, du var tjukk!» kan det gjerne komme fra fireåringen til en vilt fremme person (den personen har jeg møtt flere ganger – det var jeg som kom med akkurat det utsagnet, og jeg hørte nylig noe ganske lignende fra min sønn på fire år til en dame på butikken). Ja, det kan skape pinlige øyeblikk det, med sånn en ærlighet. Men samtidig så savner jeg fireåringen litt. Samfunnet er med på å slipe oss til de vi etter hvert blir. Seksåringen for eksempel, er allerede mer polert. Den snusfornuftige storesøstera har lært folkeskikk – og med den også skammen. «Martin, du vet at det der kan du ikke si. Tenk så lei seg hun sikkert ble!» Ja, det har hun helt rett i, og med den kommentaren fikk hun kanskje lillebroren til å tenke seg om før han spontant sier det han tenker ved en annen anledning. Vi forandrer oss, vi utvikler oss. Til slutt er fireåringen i oss et minne. Seksåringen også.

De eldre utgavene av oss selv guider de yngre, som storesøsken guider småsøsken, og som foreldre og samfunn også gjør. Rammer som vi er avhengige av for å være trygge. Fireåringen trenger guiding for ikke å løpe midt ut i veien å bli påkjørt. Femtenåringen trenger kanskje guiding for å få nok søvn i en tid hvor kroppen trenger det, men hodet ikke vil. Rammene vi setter fungerer flerveis. De byr nemlig også på en rekke begrensninger.

Etter å ha gjort den undersøkelsen jeg nå skal dele med dere, er det spesielt én ting som slår meg. Kanskje vi skulle la oss guide litt oftere av våre yngre selv? Jeg trodde jeg var nærmere fireåringen i meg selv da jeg startet å utforske temaet barns medvirkning. Ja, jeg var nok til og med litt selvgod. I beskrivelsen på baksiden av Piero Ferrucci sin bok *Lær av barna* (2001) står

det «Vanligvis er vi foreldre mest opptatt av hva barna våre kan lære av oss – men hva om vi heller spør oss selv hva vi kan lære av barna». Disse ordene gjelder trolig ikke bare for foreldre, og de er verdt å ta med seg videre inn i lesingen av denne oppgaven.

1.1 Avgrensning

Barns medvirkning er et vidt tema med mange perspektiver. Jeg har derfor avgrenset temaet til å gjelde barns perspektiv på medvirkning. Jeg vil gå i dybden på dette ved å følge en barnehage som var med i prosjektet «Læringsmiljø for alle» som har til formål å øke barns medvirkning i barnehagen. Jeg intervjuet barn i barnehagen ved tre anledninger gjennom prosessen, og gjorde observasjoner av de fysiske og visuelle rammene for barns medvirkning i barnehagen. Jeg gjorde også et intervju med styrer i barnehagen for å få innblikk i barnehagens overordnede praksis og forhold til prosjektet de var en del av. Det viste seg at barnehagen ikke fikk til å realisere prosjektet i løpet av den perioden jeg fulgte dem. Da jeg startet opp med min undersøkelse hadde jeg en forventning om at jeg skulle få være vitne til en prosess der hvor barnehagen gjennom prosjektet ville drive dem frem til mer medvirkning for barna. Jeg måtte endre både innstilling og forskerspørsmål underveis rett og slett fordi barnehagen ikke gjennomførte prosjektet. Det ville være feil både for barnehagen og for prosjektet om jeg fortsatte med samme innstilling, og forsket på barnehagen ut i fra premisset om at de var deltakere i et prosjekt.

Dette gjorde at jeg måtte tenke på nytt og se etter nye problemstillinger. Jeg la om kursen, og gikk fra å ha et fokus på om barnehagen endret sin praksis underveis i prosjektperioden, til heller å fokusere på barns medvirkning generelt i den aktuelle barnehagen.

Barnehage er et tilbud til barn mellom 0- 6 år. Jeg har valgt å avgrense min studie til å gjelde barn mellom 4- 6 år fordi jeg opplever at jeg fort oppnår tillit fra og kontakt med barn i denne aldersgruppen. Gitt tiden jeg har til rådighet er det en fordel at barna jeg intervjuer har utviklet språk, og slikt sett åpner opp for en verbal kommunikasjon som er enklere å omsette på papir.

1.2 Problemstilling

Spørsmålet jeg ønsker svar på i min studie knytter seg til hvordan barn selv opplever sine muligheter for medvirkning i barnehagen. I studien har jeg derfor valgt barn i en barnehage som informanter. Intervjuene strekker seg over en periode på et halvt år, fordelt på tre ulike tidspunkt.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

3. Hvordan medvirker barn i Blomsterenga barnehage?

Jeg har også et delspørsmål som jeg ønsker svar på:

4. Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning?

1.3 Oppgavens oppbygging

I første kapittel leder jeg leseren inn på temaet for min studie, nemlig barns medvirkning i barnehagen. Jeg har brukt kapittelet til å si noe om mine beveggrunner for valg av tema, og jeg har redegjort for avgrensning og problemstilling.

Kapittel 2 tar deg med på en gjennomgang av teori som jeg har funnet relevant for min studie. Dette kapitlet inneholder aktuell teori om barns medvirkning, hvor temaet sammenbindes ved hjelp av praktiske eksempler for hvordan barns medvirkning kan aktualiseres og bli levendegjort i barnehagen. Videre følger en gjennomgang av lover og rammeverk som har en overordnet betydning for barnehagens virke. Et historisk tilbakeblikk og diskusjoner som er oppe i dagen har fått sin egen plass, det samme har tradisjonelle teorier om barns utvikling. For å kunne bevege seg i nåtid med et våkent øye, kreves det at vi har oversikt over vår forhistorie så vel som pågående diskusjoner i egen tid. Men det er ikke bare historien og diskusjonen vi må ha et overblikk over – når vi forsker med barn som informanter kreves det at vi forsøker å komme oss ned i «barnehøyde». Jeg gir derfor en kort innføring i teori om barns perspektiv og barneperspektivet, og også om maktforholdet mellom voksne og barn.

I kapittel 3 presenteres metoden jeg har brukt for å komme frem til mine resultat, før jeg i kapittel 4 presenterer datamaterialet og sentrale funn. Her har jeg delt materialet inn i to hovedkategorier som inneholder til sammen fem underkategorier. Disse blir først presentert, hvorpå jeg fortløpende drøfter dem i lys av relevant teori.

Kapittel 5 rommer den avsluttende delen av studien. Her trekker jeg sammen de mest sentrale funn fra drøftingen og reflekterer så over de oppdagelser som er gjort. Til sist gir jeg en pekepinn på hvordan studien min kan plasseres inn i en større sammenheng og hva den eventuelt kan lede til i videre forskning. I etterordet mitt har jeg valgt å vise til ny rammeplan for barnehager, som ble presentert da jeg var igang med siste innsjutt av min studie. Ny rammeplan virker fra 1. august 2017.

2 TEORI

Teoretikere som jeg har valgt å se nærmere på i studien står alle for en ny forståelse av barndom der søkelyset rettes mot barnet som likeverdig medborger og den kontekstuelle rammen barnet lever i. Disse teoretikerne er ledende innenfor en skandinavisk småbarnspedagogikk som fremmer en barnesentrert forskning og praksis, blant annet gjennom å utforske forskjellen mellom voksnes barneperspektiv og barnets eget perspektiv, barneperspektivet (Samuelsson, Sommer og Hundeide, 2010). Dette perspektivet fremhever kulturens og samtidens betydning for hvordan barnet blir oppfattet. Teoretikerne jeg har valgt å trekke frem er Karstein Hundeide, professor emeritus i utviklingsstudier ved universitetet i Oslo, og Dion Sommer som er professor i utviklingspsykologi ved Århus universitet. Sammen med Ingrid Pramling Samuelsson har de satt søkelyset på noen utviklingstrekk de mener påvirker og former barndommen i de skandinaviske landene. Utviklingen av en ny kontekstsensitiv forståelse av tidlig barndom og utvikling ses også i lys av dette. Jeg har også valgt å trekke inn forfatteren av boka *Hverdagslæring i barnehagen* (Ask, 2015), Cathrine Ask. Hun er foreldreveileder, har jobbet som barnehagelærer i 25 år på alle nivåer i barnehage, og har undervist i pedagogikk på barne- og ungdomsarbeiderfag og på universitet. Arbeidet hennes er aktuelt for min studie fordi hun i perioden jeg gjorde mine undersøkelser i Blomsterenga barnehage, ledet prosjektet *Læringsmiljø for alle* i barnehagene i denne kommunen. Prosjektet hadde som hensikt å skape god tilbakemeldingskultur mellom ansatte, øke barns medvirkning og tilrettelegge for danning, læring og refleksjon. Boka *Hverdagslæring i barnehagen* er en praktisk veileder til hvordan barns medvirkning kan økes, og gjennom oppgaven min vil jeg flere ganger komme tilbake til Ask sine praktiske forslag og hennes refleksjoner. Hun er praktikeren som levendegjør teorien og gjør den håndterbar. Dette skaper bindeleddet til min forståelse av det barnehagen, barna og de ansatte gjør.

I løpet av de siste ti år har vi sett en eksplosiv utbygging i barnehagesektoren, og i dag går 91 prosent av barn mellom 1- 5 år i barnehage, hvorav 268 242 av totalt 282 649 barn tilbringer 41 timer eller mer pr uke i barnehagen (SSB, 2016). I 2015 hadde vi 6087 barnehager i Norge (Udir, 2016). Sysselsettingen blant skandinaviske mødre er blant de høyeste i verden. Dette fører til at barnehage så og si har utradert hjemmebasert omsorg som arena for småbarnsårene, og dermed har stor innflytelse på skandinaviske barns barndom (Samuelsson, Sommer og Hundeide, 2010). Når så mange som ni av ti barn tilbringer mye av sine første barneår i barnehage, er det interessant å se på kvaliteten på innholdet, og på hvordan barnehagen som institusjon tilrettelegger for at barna skal få være med på å påvirke den tiden de tilbringer der.

Samtidig som barnehagens plass i barns oppvekstbilde har forandret seg, forandres også synet på barn, og synet på oppdragelse seg. Dion Sommer (2003) kaller denne overgangen for et paradigmeskifte i det at barn nå sees som subjekter helt fra starten av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Erkjennelsen av barnet som et fullverdig menneske, og altså medmenneske, har implikasjoner for hvordan voksne forholder seg til og opptrer sammen med barn. Barns rett til medvirkning er hjemlet i den norske barnehageloven og i rammeplan for barnehager, og kan tenkes å representere utfordringer for barnehagepersonellet. Voksne står i et asymmetrisk makt- og ansvarsforhold til barna, og den frihet som medvirkning kan gi rom for, kan på den andre siden bidra til kaos og forvirring.

Karsten Hundeide representerer et sosiokulturelt perspektiv på barns utvikling, hvor han også retter et kritisk søkelys på eksisterende teori og praksis innenfor tradisjonell psykologi. Det sosiokulturelle perspektivet legger til grunn at barnet kommer inn i en verden som allerede er utformet gjennom kulturelle og historiske rammer som til enhver tid eksisterer og former vårt syn på virkeligheten. Disse formene gir føringer og modeller for hvordan barnets utvikling kan skje. Han sammenligner barndommen med en reise inn i et kulturelt landskap. Her finnes det flere mulige veier og stopp underveis, hvor barnet og dets omsorgsgivere kan endre kurs og komme inn på nye spor. Perspektivet fremhever mangfoldet i barnets muligheter for utvikling under ulike økologiske og sosiokulturelle forhold, og tar dermed avstand fra for eksempel Piagets utviklingsstadier som taler for universelle trekk for barns utvikling (Hundeide, 2014). Dette har fellestrekk med Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, og har også noe til felles med Mead's teori om at menneskets bevissthet og selv utvikles gjennom interaksjon med andre mennesker. Vygotskij (1996- 1934) regnes som en av grunnleggerne av den kulturhistoriske tilnærmingen innenfor psykologi. Han hevdet at psykologer (og lingvister) var for snever i sin forskningsmetode (Guldbrandsen, 2006), og tok til orde for å se barnets utvikling i lys av et historisk, materialistisk og dialektisk perspektiv (Guldbrandsen, 2006). Jeg vil kort redegjøre for Bronfenbrenner og Mead og Vygotskij senere i oppgaven fordi jeg oppfatter at de nye retningene bygger på teori utledet av disse.

Hundeide påpeker at for å forstå et barns utvikling er det ikke nok å se på barnet individuelt – vi må også forstå dets sosiokulturelle landskap som viser mulige veier og spor for utvikling. Barnet sees på som et sosialt vesen, som fra naturens side er biologisk disponert til å assimilere kultur gjennom dialog med viktige andre i dets nærvær (Hundeide, 2014). Han påpeker videre at vi lever innenfor sosiokulturelle rammer som vi selv har vansker for å se, fordi vi tar dem for gitt. Disse påvirker vårt syn på hva som er normalt og akseptert, hvilke verdier som støttes og

hvordan vi forklarer ting. Innenfor disse rammene oppdrar vi våre barn, ofte uten å være bevisst de normative rommene og diskurser vi fungerer innenfor (Hundeide, 2014).

Barnets utvikling sees på som en kombinasjon av en spontan, indredrevet utviklingsprosess og en assistert utvikling der en eller flere viktige personer i barnets liv veileder og støtter barnet inn i arenaer og fellesskap som utgjør en naturlig del av dets utviklingsprosess (Hundeide, 2014). Denne ledelsen skjer i midlertid ikke nødvendigvis som en bevisst prosess fra veileders side. Vi har vår sosiokulturelle ballast som bringer med seg mer eller mindre forutinntatte og automatiske meninger og oppfatninger om barns utvikling og oppdragelse. Dette kaller Hundeide for «den skjulte barneoppdragelsen» (Hundeide, 2014, s. 6). Gjensidige kontrakter mellom omsorgsgiver og barn utvikles i det daglige samspillet, og lager indre modeller for samspill mellom barn og voksen. Grunnlaget for våre indre modeller utvikles i samspillet med viktige andre, men disse er igjen påvirket og styrt av rammen av kulturelle prototyper eller formater (Hundeide, 2014).

Ut i fra dette perspektivet er det interessant å se at vi ofte tror og tenker at den samtiden og kulturen vi lever i er, fungerer som mal for hvor en bør være i den historiske utviklingen. Uttrykket «Det er jo år 2017» og tilsvarende kommer trolig av tanken om at vi til enhver tid er eller bør være på vår kulturelle og historiske høyde. I ettertid vil en gjerne se tilbake på ens egen samtid med et litt mer kritisk blikk.

Hundeide tar til orde for en fortolkende tilnærming, i motsetning til en tilnærming der barnas ytringer og atferd oppfattes som direkte refleksjoner av deres mentale prosess. Sistnevnte tilnærming ser bort fra det at barnets handlinger eller ytringer alltid er innfelt i situasjonsdefinisjoner og fortolkningsrammer i forhold til andre personer, og er i en kontekst av omstendigheter som gir føringer for hva som er plausible svar (Hundeide, 2014).

Det som i mine øyne er «nytt» i den nye skandinaviske småbarnspedagogikken beskrevet av Hundeide, Sommer og Samuelsson (2010) er spesielt det fremtredende fokus på barnets perspektiv. Det samme kjennetegner Cathrine Ask (2015) sin pedagogiske tilnærming. Perspektivet er ikke løsrevet fra nevnte «oldschool» tradisjoners måter å se barn og barns utvikling på, men tilfører heller et nytt element. Ikke bare dras barneperspektivet frem – men det har også implikasjoner for hvordan vi som voksne oppfatter barn og deres synspunkt.

Summert sett bygger min oppgave på en erkjennelse av at barns perspektiv er essensielt både for å kunne forske med barn og for å forstå barn. Og med det kommer også min oppgaves tema frem; barns medvirkning. Hundeide, Sommer og Samuelssons perspektiv og ideer har som mål

å stimulere til diskusjon og dialog innenfor praksisfeltet i barneomsorgen (Samuelsson, Sommer og Hundeide, 2010).

Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for sentrale begreper i forhold til barns medvirkning. Barns medvirkning aktualiseres gjennom juridiske rammer og i styringsdokumenter. Men hvordan medvirker barn i praksis? Berit Bae et al. (2012) og Cathrine Ask (2015) bidrar med aktuelle tanker om nettopp det, blant annet om lekens betydning for barns medvirkning. Rommets betydning for barns utfoldelse og medvirkning blir også redegjort for. For ikke å glemme de «gode gamle» vil jeg som sagt også presentere et knippe aktuelle bautaer innenfor utviklingspsykologien og sosiologien: Bronfenbrenner, Mead og Vygotskij. Til sist vil jeg sette temaet barns medvirkning inn i en sosiokulturell kontekst med fokus på tidenes omskiftelighet og hvordan det påvirker vår dagsaktuelle oppfatning av barns medvirkning. Dette er et viktig perspektiv som Sommer, Hundeide og Samuelsson med flere bringer inn, og som gjør at vi hele tiden må tenke om igjen - fordi vårt blikk er preget av samtiden vi lever i, og også er et produkt av den. Dette har direkte følger for våre barns oppvekstvilkår.

2.1 Barns medvirkning

Barns medvirkning og rettigheter gjøres i dag aktuelle gjennom fokus på barn som medborgere. FNs barnekonvensjon av 1989 er sentral fordi den har bidratt til å sikre barns rettigheter i en juridisk overordnet ramme. I 1991 ble barnekonvensjonen ratifisert i Norge, og i 2003 ble den gjort gjeldende som norsk lov. En sentral rettighet i konvensjonen er barns rett til å bli hørt og barns rett til deltakelse og innflytelse. I artikkel 3 heter det: «Ved alle handlinger som berører barn, enten det foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (www.fn.no). Tora Korsvold (2008) poengterer at det ikke er gitt hva som tjener til barns beste verken i fortid eller nåtid, og at det derfor er nødvendig å trenge bak argumentasjoner og motiver. Gjennom revisjon av Barnehageloven i 2005, ble en ny bestemmelse gjort gjeldende fra 1. januar 2006. Bestemmelsen er formulert slik:

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

Rammeplan for barnehager (Udir, 2011) utdyper medvirkningsbegrepet. I FNs barnekonvensjon vektlegges det at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det. Barnets mening skal tillegges vekt. Videre presiseres det at barn har rett til å uttrykke seg, og til å få innflytelse på alle sider som vedrører barnets liv i barnehagen. De må aktivt oppmuntres til å gi uttrykk for sine meninger og tanker, og de skal møte anerkjennelse for å gjøre det. Barn bruker også kroppslige uttrykk for å formidle sine synspunkt. Dette kan fremtre via kroppsholdninger, mimikk og ved andre følelsesmessige uttrykk. Ansatte i barnehage må derfor være observante, lytte og prøve å tolke barnas egne uttrykksmåter; gjennom estetiske uttrykk og etter som barnet utvikler seg gjennom barnas verbale språk. Barnehagen skal ha respekt- og gi rom for at barn har ulike perspektiver, intensjoner og opplevelsesverdener. Forutsetninger for at barns rett til medvirkning tas på alvor er avhengig av god kommunikasjon mellom barna og de ansatte, så vel som mellom de ansatte og barnas foreldre. Barns medvirkning må integreres i barnehagens arbeid med innholdsområder. Rammeplanen presiserer at den pedagogiske virksomheten i barnehagen må organiseres og planlegges slik at barns medvirkning får plass. Det skal også gis tid og rom til å lytte, og til å samtale med barna for at barna skal få utøve medvirkningsretten, og bli motiverte til å være med på å påvirke sin egen barnehagehverdag (Rammeplan for barnehager, Udir, 2011).

Begrepet «barns medvirkning» brukes i dagligtale i ulike ordelag. I Norsk synonymordbok er medvirkning beskrevet gjennom begreper som *assistere, bidra, spille inn, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille en rolle; opptre og spille* (Norske synonymer blå ordbok, 2002). Begrepene beskriver alle en handling hvor *en er med på*, men ikke har det fulle ansvar alene. Dersom vi deler opp begrepet og undersøker det i lys av oppdelingen kan en si at begrepet tilsier at en *virker* (gjør, handler) sammen *med* en eller flere andre. En virkning tilsier at noe skjer, noe er i bevegelse, endres eller utvikles. I *Temahefte om barns medvirkning* (KD, 2006) står det videre at en måte å oppfatte barns medvirkning er å si at alle barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Videre beskrives en bredere forståelse som inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning på den sosiale arena. Dette forstås som å gi barnet et handlingsrom, både psykisk og fysisk, hvor det har anledning til å uttrykke seg og virke sammen med andre. En slik vid beskrivelse vil inkludere medbestemmelse og vil igjen inkludere mulighet til deltakelse i beslutningsprosesser. Jeg legger denne beskrivelsen for medvirkning til grunn for min forståelse av barns medvirkning.

2.1.2 Diskusjoner i tiden om barns medvirkning

Definisjonen av barns medvirkning er bred, noen som kan føre til svært ulike måter å virkeliggjøre retten i praksisfeltet. Berit Bae skriver om dette i *Temahefte om barns medvirkning* (KD, 2006) og sier at det er viktig å bruke tid på å utvikle tenkning om hvordan retten skal forstås i barnehagesammenheng. Hun hevder videre at bare gjennom refleksjon og diskusjon kan en solid kunnskapsbasis og nyansert forståelse skapes og omsettes i praksis. En overflatisk forståelse og implementering av bestemmelsen kan være en konsekvens dersom en ikke bruker tid på begrepsforståelsen.

I loven står det at barn skal ha mulighet til å være en aktiv part i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, noe som innebærer at barnehagepersonellet er forpliktet til aktivt å få frem barnas synspunkt og la disse få innvirkning på barnehagens praksis. På den andre siden kan medvirkningsbegrepet føre til en ansvarsfraskrivelse fra barnehagepersonellets side ved å tillegge barn avgjørelser barna er usikre på, eller som ikke har oversikt over konsekvensene av. Bae et al. (2012) peker på at det ved implementering av § 3 i barnehageloven kan oppstå en utfordring i det at ansatte kan overdrive retten til medvirkning ved stadig å spørre etter barnet sitt syn. Eide og Winger (2006, ref. i Bae et al, 2012, s. 20) peker på at «et overdrevent krav til barn om å gi uttrykk for hva de mener i alle situasjoner, kan gå ut over det å få være barn og få lov til å være «uansvarlig». Winger (2008, ref. i Bae et al., 2012, s. 20- 21) reiser spørsmål om dette igjen utfordrer nordisk barnehagetradisjons viktige verdifundament om barns rett til fri og ubekymret lek.

Refleksjoner over FNs barnekonvensjon paragraf 3 viser ulike tilnærminger og nyanser i de nordiske landene. I *Temahefte om barns medvirkning* (2006) tilsies det at barns medvirkning som tema må anses å være et drøftingsområde som må tolkes og gis mening. En fastsatt metode eller program for gjennomføring er derfor vanskelig å utvikle for generell praksis.

2.1.3 Lek, læring og barns medvirkning

Lek som kontekst for medvirkning og ytringsfrihet inneholder skifte av posisjon og det å bevege seg mellom ulike realiteter. De får mulighet til å erfare at de har kraft til å influere på hva som skjer her og nå, innenfor en sosial ramme, som det også er mulig å opponere mot. På denne bakgrunn gir det mening å snakke om medvirkning og ytringsfrihet i et relasjonelt perspektiv (Bae et al., 2012, s. 49).

Cathrine Ask (2015) tar til orde for at rammeplanen kan lekes frem. Hundeide, Sommer og Samuelsson (2010) beskriver noe tilsvarende, men med ulikt utgangspunkt. Slik jeg forstår det har sistnevnte selve læringen i fokus, og innleder lek som en vei til læring. Ask (2015) setter fokus på selve leken – som *kan* føre til læring. Lek for lekens skyld. I tråd med Asks syn på lek aktualiserer og skildrer dokumentaren *Barndom* av Margreth Olin (2017) barns lek for lekens skyld og ikke som instrument for noe annet.

Der lek skjer, skjer læringen automatisk. Pedagogen som har læringen i fokus har et bestemt tema som skal utforskes. For å få barnet til å bli med på tankerekken må interessen vekkes. For å få til det må pedagogen klare å få fatt på hvordan akkurat dette barnet tenker om tema, hva han forstår og hvordan temaet kan fange interessen. Fenefoss og Jansen (ref. i Bae et al., 2012) mener at det skapes et spenningsfelt når barns medvirkning møter vokseninitierte og målrettede læringsaktiviteter. Hundeide, Sommer og Samuelsson (2010) peker på et fellestrekk hvor en skolsk tilnærming til oppvekst og oppdragelse er rådende. Det kan stilles spørsmål til om dette fører til et økt fokus på læringsperspektiv i rammeplan for barnehagen, og om leken for sin egen skyld dermed får mindre plass. Bae et al. (2012) skriver at politiske føringer og planer kan påvirke praksisen til personalet i en reduksjonistisk og forenklet retning. Øksnes (2011, ref. i Bae et al., 2012) poengterer at dersom leken først og fremst blir forstått ut i fra de pedagogiske mulighetene som ligger i den, så utgjør det en fare. Brennautvalget (Mangfold og mestring, KD, 2010, s. 8, ref. i Bae et al., 2012, s. 51), foreslår at arbeid med lek i større grad skal målstyres. I en evalueringsrapport av ny rammeplan for barnehager (Østrem et al. 2019, ref. i Bae et al., 2012, s. 25) viser det seg at «ledere på forvaltningsnivå er mer opptatt av andre temaer som er mer skolerelaterte, for eksempel læring og språkstimulering». Det er nødvendig at barnehagepersonellet og førskolelærere ser med kritisk blikk på hvilken forståelse som dominerer om de skal kunne se og ivareta lekens potensiale for medvirkning og ytringsfrihet (Bae et al., 2012, s. 51). Lov om barnehager, med rammeplan som forskrift er retningsgivende for barnehagene i Norge. Cathrine Ask (2015) skriver om Lov om barnehager at den inneholder retningslinjer for hva personalet bør og skal gjøre i læringsprosessene, samtidig som den ikke setter noen konkrete læringsmål for barna. Hennes utgangspunkt er at de som jobber i barnehager skal skape et godt læringsmiljø både for barnehagebarna og for voksne barnehageansatte (Ask, 2015). Hun *snur* dermed læringsstrategien om fra det å ha læringen som mål, til det å ha leken som mål i seg selv; – veien er målet. Ved å ta utgangspunkt i det at barn lærer best gjennom lek, er det leken som får forrang foran læringen som mål. Læringen er den naturlige bonus, for barns læring springer ut i fra det barnet er interessert i. I følge Ask (2015)

skal pedagogen tilrettelegge for at lek, og dermed også læring kan finne sted. Dette kan gjennomføres med å legge mindre vekt på strukturerte dagsplaner og vokseninitierte valgrutiner. Pedagogen må være oppvakt og se hva som interesserer barnet, og på den måten leke inn innholdet i rammeplanen. Pedagogens oppgave blir å være oppmerksom og interessert for å finne ut hvordan rammeplanens mål kan forenes med barnets lek.

Sutton- Smith og Magee (1989, ref. i Bae et al., 2012) forener leken og barns medvirkning i det at de argumenterer for at lekende handlinger gir rom for reversering av maktposisjoner. Slikt sett kan barn gjennom lekende samspill i trygge rammer få erfaringer med å være kraftfulle i forhold til andre barn og voksne i barnehagen. I følge Bae et al. (2012) ytrer barn at det er i lek de synes de har mest innflytelse i barnehagen. Analyser av leketeorier og metaforer gjennomført av Sutton- Smith og Magee (1989, ref. i Bae et al., 2012) viser at omskiftelighet og variasjon trer frem som de viktigste kjennetegn for all lek. Ved å sette denne tanken i sammenheng med lekende samspill som et potensiale for medvirkning og ytringsfrihet, gir det mening i det at barna får øvet seg i det å skifte perspektiv og innta ulike posisjoner. I leken kan man være en politimann som setter forbrytere i fengsel, eller en løve som får andre til å fryse til. Men – barn leker ikke for å lære. De leker for å ha det gøy (Bae et al., 2012). Sutton- Smith (2005, ref. i Bae et.al, 2012) peker på at det er risikabelt å begrense og overstyre lek, fordi man da innskrenker deres muligheter til å bygge opp egen tillit til at de kan mestre en utfordrende tilværelse. Lekens omskiftelighet og variasjon kan dermed havne i annen rekke, noe som igjen tar vekk det mest fremtredende ved barns naturlige og spontane lek. Hildershavn (1999, ref. i Bae et al., 2012) peker på hvordan barn med spøkefulle bemerkninger og humor ved måltidet utfordrer voksnes makt. Gjennom lek og humor i kommunikasjon engasjerer de andre i et samspill på egne premisser og forutsetninger.

Ut i fra den teoretiske posisjonen i Gadammers hermeneutiske sirkel, motiveres ikke leken av noe utenfor seg selv men av selve lekehandlingene og samspillet mellom barna som driver frem leken (Bae et al., 2012). Ut i fra en hermeneutisk posisjon hevdes det at *lekens bevegelser er lekens subjekt* (Bae et al., 2012, s. 37). I lys av dette kan det hevdes at for mye fokus på styring og kontrollert lek virker forstyrrende på den indre drivkraften i leken og samspillet mellom barna. Hva skjer med leken i det en voksen smetter inn et spørsmål om hvilke farge lekebilen har - når barnet er oppslukt i lek med bilen? Synspunktene kan også tenkes å ha innvirkning på barns muligheter til medvirkning i barnehager alt ettersom om leken er vokseninitiert, kontrollert, læringsstyrt eller om den er basert på barnas egne premisser.

«Når vi spurte barn hvorfor de leker, var svaret nesten alltid «fordi». Det er bare noe vi gjør» (Øksnes og Brønstad 2011: 238, ref. i Bae et al., 2012). Bae (2012, s.36) skriver at det er verdt å merke seg at fra barnets perspektiv er det deltakelsen i lek som er viktig, ikke det å lære eller å forberede seg mot noe fremtidig. Videre skriver hun at det essensielle i barns lekeerfaringer virker å være deltakelsen og å være med på det spontane som oppstår mellom de lekende. Kontroll og styring av barnas lek kan dermed forstyrre lekens indre drivkraft (Bae, 2012, s. 38), noe som synes å underbygge en tanke om å se på lekende samspill mellom barn som potensiale for ytringsfrihet og medvirkning.

Når barn transformerer ting, ord, materiale fra det det egentlig er og til noe annet, kommer mye handle- og tankekraft til uttrykk (Bae, 2012). Dette kalles lekende transformasjon. Eksempler på dette kan være når barnet leker at gaffelen er et fly, eller når han gjør seg om til en løve i jungelen inne på et lekerom. Berit Bae (2012) ser på episoder med lekende samspill som mobile vitalitetsstasjoner eller kraftkilder som bidrar til barns medvirkning og ytringsfrihet.

2.2 Cathrine Asks praktiske eksempler

Noen ganger vil det være enklere for oss voksne å gjøre ting for barna heller enn å gjøre dem i stand til å mestre selv og hjelpe hverandre (Ask, 2015). Men dersom vi skal la barna delta i hverdagsaktivitetene så krever det at vi klarer å avstå fra å være effektive ved å gi barna service. Gevinsten ved å være avventende er at barna trenes opp til å være aktive medvirkere, og at personalet frigis tid til annet. Mange barn å passe på, samt hensyn til mindre barn fordrer et fokus på sikkerhet i barnehagen. Dette gjøres ofte ved å lage sikkerhetsanordninger, som å sette vekk redskaper som kan føre til skader. Ask oppfordrer til at personalet lærer barna hva de må være forsiktig med, heller enn å gjemme vekk, eller stenge igjen. Ved å lære å være forsiktig og bruke gjenstander riktig tilrettelegges det for selvstendighetstrening og opplevelser som gir mestringsfølelse.

Ask kommer med et eksempel med sakser, hvor hun skriver at det på kort sikt kan være enklest å sette de vekk slik at barna ikke klipper i hår eller klær. Samtidig påpeker hun at det er viktig å kunne se og få tak i gjenstander som barna trenger og har lyst på, for å stimulere til et fysisk miljø som inviterer til aktivitet, lek, kreativitet og nysgjerrighet. Slike episoder lærer barna å ta ansvar og å ta hensyn.

Det er forståelig at personalet i barnehager kan oppleve stort sprik i alder og store barnegrupper som ei utfordring, og at det da er lett å sette ettåringens behov foran femåringens. Ask (2015)

oppfordrer barnehagene til å organisere seg slik at barna lærer å ta hensyn til hverandre på tvers av alder, eventuelt å separere avdelinger med egen småbarnsavdeling.

2.3 Barndom og samfunnsutvikling– «its so 2016»

Medvirkningsbegrepet sees i lys av den kontekstuelle ramme, kultur og epoke vi befinner oss i (Korsvold, 2018). I dag oppfattes barn, også de yngste, som subjekter som påvirker barndommen gjensidig i samspill med sine omgivelser (Korsvold, 2008). I den klassiske sosialiseringsteorien ble barn normalt sett redusert til «fremtidige» medborgere – umodne og usiviliserte eksemplarer av mennesket på vei til modning (Hundeide, Sommer og Samuelsson, 2011). Gjennom 80- og 90- tallet inntraff et samfunns sosiologisk paradigmeskifte hvor barn teoretisk sett trer frem som aktive aktører (Hundeide, Sommer og Samuelsson, 2011). Vi har sett en styrking av barns rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon, og også gjennom utbygging av velferdsstatlige ordninger (Korsvold, 2008). Mens barn i offentlige utredninger i 1940- 1950 årene ble fremstilt som objekter, beskrives de i større grad i dag som handlende subjekter som påvirker og gjør seg egne erfaringer.

Et sosiokulturelt perspektiv vektlegger at barn fødes inn i en sosial verden som allerede er kulturelt og historisk utformet, og som fantes før barnet kom til og som vil fortsette etter barnet (Hundeide, 2014). Konteksten setter rammer for hvordan barnets utvikling kan skje.

Korsvold (2008) påpeker at selv om vi ser en utvikling hvor barns rettigheter i økende grad er i fokus, så betyr ikke dette nødvendigvis at barna gis økte utfoldelsesmuligheter. Barnehagen er gjenstand for en politisk så vel som historisk diskurs, hvor barns egen stemme i mindre grad blir hørt. Tilpasning og normering er et kjennetegn ved dagens barndom, og en ser en utvikling hvor barnehagen i økende grad går bort fra lek og trivsel og mer i retning av skoleforberedelse og kartlegging (Pettersvold og Østrem, 2012). NOU 2010: 8 «Med forskertrang og lekelyst» (KD, 2010) presiserer læringsmål og systematikk i det pedagogiske arbeidet, uten at barns medvirkning kommer frem i dokumentets anbefalinger. Fenefoss og Jansen (ref. i Bae et al., 2012) stiller spørsmål til om selve læringsforståelsen som kommer frem i offentlige dokumenter, gir rom for barns medvirkning i praksis. Kjørholt og Tingstad (2007, i Bae et al., 2012) har dokumentert hvordan en liberalistisk markedstenkning med målekultur har påvirket utviklingsarbeid og styringsdokumenter i barnehagefeltet.

Bae (2012) understreker at dette kan føre til en forenkling av medvirkning til å skulle passe rammene til en målbar ressurs, og at dette igjen legitimeres gjennom rutiner som ikke

nødvendigvis er i tråd med prinsippene bak § 3 i barnehageloven. Dersom barnehagen vurderes ut fra målbare resultater vil for eksempel valgrutiner som kan telles være viktigere å gjennomføre enn mer dynamiske og relasjonelle medvirkningsprosesser som ikke kan telles (Seland 2009, Bae m.fl. 2012). Bae (2012) mener at implementering av §3 i barnehageloven kan bli gjenstand for forenklete oppfatninger som tilfredsstillende andre interesser enn barnets rett til å bli møtt med respekt for sine synspunkter og uttrykk.

2.4 Barns perspektiv og barneperspektiv

Å ta en annens perspektiv er ikke noe jeg kan gjøre fullt ut. I det øyeblikket jeg tror det, er jeg på farlige veier. Jeg må ikke tro at jeg kan forstå den andre helt og holdent. Men jeg kan bestrebe meg på og anstrenge meg for å få tak i trekk ved den andres selvforståelse (Bech-Carlsen, 1998, s. 22, ref. i Hake, 1999, s.194).

Hvert eneste barn ser verden ut i fra sitt eget perspektiv, et perspektiv som blant annet er preget av barnets opplevelser, egenskaper og kulturen som barnet er født inn i (Samuelsson m.fl. 2011). Dette perspektivet kalles barnets perspektiv. Barnet er subjekt i eget liv, og perspektivet har rot i barnets egen fenomenologi (Samuelsson m.fl. 2011). Når jeg som forsker ønsker å titte inn i barnets perspektiv, setter jeg meg som mål å se verden i barneperspektiv. Jeg kan aldri se verden direkte med barnets egne øyne og tanker, men jeg kan innta en posisjon hvor jeg ved hjelp av en åpen og nysgjerrig holdning forsøker å få fatt på hva barnet ser og tenker.

Hake (1999, s.194) spør om det er mulig å se barnets ståsted ved å bruke barn som informanter. Hun skriver at det å forsøke å få fatt i barneperspektivet, handler om å prøve å fange opp hvordan vi tror barnet ser verden. Det kan vi gjøre ved å forsøke å oppfatte verden på samme måte som barnet, gjennom å erverve oss kunnskap om det barnet kan og gjør, tenker, snakker og handler. Flere forskere ved Norsk senter for barneforskning mener det er vanskelig å snakke om ett bestemt og universelt barneperspektiv – det finnes mange (Barn nr. 1, 1991, ref. i Hake, 1999, s. 194). Mens voksne forskere prøver å tilstrebe et barneperspektiv, så *er* barna i det og er dermed ikke i stand til å selv gripe det.

I min undersøkelse etterstreber jeg et barneperspektiv. I mange vitenskapelige undersøkelser gjøres dette ved å intervju voksne som er i nær relasjon til barna. Slik kan vi få verdifull informasjon om hvordan barnas verden fortøner seg gjennom blikket til noen som står barnet

nært. Da jeg skrev min bacheloroppgave om barns medvirkning i barnevernet gjorde jeg nettopp det. Denne gangen har jeg valgt å gjøre direkte intervju med barna selv. Det er med en ydmyk holdning og respekt for barna at jeg gjør det. På tross av det må jeg og alle andre voksne huske på at dette er en tolkning av barnas perspektiv og at det aldri, aldri må forveksles med den rike indre livsverden som hvert enkelt barn har og som gjør det til det unike mennesket det er.

2.5 Rom og interiør

Rammeplan for barnehager har også med et avsnitt om det fysiske miljøet i barnehagen. I rammeplanen står det at det fysiske miljø skal fremme alle barns utvikling. «Barnehagen skal gi barna muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter» (Barnehageloven § 2, 2006). Samtidig skal miljøet både være utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Barnehageloven § 1 Formål, 3. ledd, annet punktum). Barnehagen skal se de fysiske rammene for barnas læringsmiljø som en helhet, og den må både være tilpasset små barns utfoldelse og også større barns behov for nettopp det. Også naturområder og nærmiljø nevnes som arena for opplevelser og utfordringer. Det fysiske miljøet skal være utformet slik at alle barn får gode muligheter til å delta aktivt i aktiviteter og lek.

Fra at forskningsmiljøene i stor grad har hatt fokus på samspillet mellom mennesker og mindre fokus på menneske og fysisk miljø, er det nå blitt mer interesse for rom, materiale og pedagogikk Evenstad og Becher (2015). Solveig Nordtømme har skrevet en doktoravhandling om rommets og materialets betydning for barns muligheter til lek og sosialt samspill (2016). Studien viser til at rom og materiale spiller sammen og virker inn på barn sin deltakelse og meningsskapelse (Nordtømme, 2015). Eksempelvis viser studien at rom med liten plass til lek og utfoldelse i forhold til materiale begrenser barns muligheter til lek. Gitt lekens betydning for barns utfoldelse og kreativitet vil dette ha implikasjoner for barns muligheter til å medvirke. Ask (2015) påpeker også rommets betydning i medvirkningssammenheng. Hun oppfordrer barnehagen til å ta en gjennomgang hvor de ser på hvordan rommet brukes, og også til å ta vekk forstyrrende elementer. Hun oppfordrer også til å se rommet fra barnehøyde. Hva ser barnet i rommet? Verden ser annerledes ut fra en meters høyde enn den gjør fra 1.70 cm.

Ask (2015) skriver om det fysiske miljøets betydning for å stimulere og invitere barna til kreativitet, lek, aktivitet og nysgjerrighet. Dersom dette skal stimuleres må barna både kunne se og få tak i det de trenger og har lyst på. Hun kommer med et eksempel om at på kort sikt kan det være enklest å sette vekk sakser slik at barn ikke klipper hår eller klær. Samtidig tar dette

vekk muligheter til utfoldelse. Det ligger viktig selvstendighetstrening og mestringsfølelse i å lære å behandle gjenstander med forsiktighet og å bruke verktøy riktig, og til å lære å ta hensyn til andre.

2.6 Maktforholdet mellom voksne og barn

Barn og voksen står i et asymmetrisk maktforhold til hverandre hvor barnet i mange sammenhenger er prisgitt den voksnes autoritet. Dette spenningsfeltet berører barns muligheter til medvirkning i særskilt grad. I rammeplan for barnehager (2011) står det at personalet skal formidle verdier og kultur og sørge for at barn møter grunnleggende kunnskaper på sentrale og aktuelle områder. I barnehagens praksis kan dette utøves med varierende grad av kontroll og styring. Barns spontane deltakelse, perspektiver og forståelse kan lede pedagogen vekk fra det opprinnelige læringsmålet. Det ligger et dilemma i hvor langt pedagogen skal gå i å følge barnets initiativ eller holde fast på det planlagte. Johannesen og Sandvik (2008, ref. i Bae et al., 2012) peker på mulighetene rommet mellom spontanitet og planlagte aktiviteter gir. Cathrine Ask (2015) foreslår å legge vekk dagsplaner og følge barnas initiativ gjennom dagen. Måten pedagogen håndterer dette på vil influere barnas muligheter til å kunne innta en subjektposisjon ved å delta og påvirke. Der hvor innholdet i en læringsaktivitet brukes instrumentelt for å oppnå noen annet, kan barns posisjon som subjekt svekkes (Bae, 2004; Østrem, 2007; Hognes, 2010; Lenz Taguchi, 2000, ref. i Bae et al., 2012). Dersom pedagogen kommuniserer med barna i en undervisningstone med vekt på forklaring, korrigering og instruksjon kan barn bli redusert til objekter i pedagogens undervisningsopplegg (Palludan, 2005, ref. i Bae et al., 2012). Om kommunikasjonen derimot preges av en utvekslingstone, skapes muligheter for menings- og erfaringsdeling mellom likeverdige subjekter.

Utviklingen er på ingen måte statisk, og status quo i 2016 er like tidsbestemt som den var i 1930. Det er en kunst å betrakte egen samtid i et visst perspektiv uten å kunne se inn i fremtiden. Derfor er barns egne meninger og betraktninger helt essensielt for å få med seg et helhetlig blikk på temperaturen i samtiden. Jesper Juul (1996) presenterer begrepet «det kompetente barnet», og taler for at et barns ytringer alltid er meningsfulle og uttrykksfulle i den kontekst de blir uttrykt. Han mener at barn og voksne trenger et nytt verdigrunnlag der hvor autoritær maktanvendelse og demokratisk likhetstyranni må vike for likeverd og gjensidighet mellom barn og voksne.

Også som forsker skal jeg være bevisst det autoritetsforhold som ligger til grunn for relasjonen voksen- barn. Hake (1999, s. 196) skriver at det i møtet mellom barn og voksne ofte ligger et autoritets- avhengighetsforhold, beskrevet som en maktrelasjon mellom den voksne

intervjueren og barnet som informant. Forskeren bør være bevisst denne maktrelasjonen og søke en holdning av likeverd uten et ovenfra- og ned- perspektiv i møtet med barnet. Slik kan de dannes et grunnlag for en nær og åpen kommunikasjon (Hake, 1999, s.196).

2.7 En gjennomgang av tradisjonelle teorier om barns utvikling

Innenfor sosialt arbeid opererer en med et bredt spekter av samfunnsvitenskapelige og psykologiske teorier og modeller for forståelse av individets og samfunnets utvikling og samspill. Retningene spenner seg fra psykodynamiske, interaksjonistiske, læringsteoretiske, konfliktteoretiske og systemteoretiske forståelses- og handlingsmodeller. Her vil jeg gjøre en kort gjennomgang av tre perspektiver som jeg mener har relevans for utviklingen av barns samspill og muligheter for medvirkning.

2.7.1 Mead og de signifikante andre

I følge den amerikanske filosofen og sosiologen Georg Herbert Mead skjer sosialiseringen av et barn gjennom de signifikante andre i de første barneårene (Garsjø, 2001). Signifikante andre er nære personer som opererer i barnets nærmiljø, og kan for eksempel være foreldre, nære slektninger, ansatte i barnehage, lærere og andre som har mye kontakt med barnet.

Mead bidro innen den symbolske interaksjonismen med en teori om at menneskets bevissthet og selv utvikles gjennom interaksjon med andre mennesker. Han mente at personligheten (selvet) bestod av to deler - jeg`et og meg`et. Jeg`et representerer det medfødte, spontane, kreative og fantasifulle i oss og er konstant i utvikling. Meg`et på sin side representerer den vurderende delen av selvet som fungerer som en sosial kontrollør av alle krav, forventninger, normer og regler som mennesket møter (Garsjø, 2001). Mead mener at vi danner vårt selv ved å se oss selv gjennom «andres briller». Dette kaller Mead for rolletaking – evnen vi har til å ta en annens ståsted og se ting fra deres synsvinkel. Selvet fremstår dermed som et sosialt produkt og påvirkes av det vi utsettes for og internaliserer. På denne måten kan vi oppfatte oss selv i tråd med det andre gjør – en annens blick blir vårt blick. Disse prosessene er særlig fremtredende i barndomsårene og tidlig ungdom hvor vi speiler oss selv først gjennom våre signifikante andre, og så gjennom de generaliserte andre. Dette er personer som ikke er like nær som de signifikante personene i våre liv men som er bærere av felles normer og verdier som gjør seg gjeldende i barnets nærmiljø. Denne sosialiseringen bidrar til felles normer, verdier og holdninger som blant annet gir grunnlag for våre selvvurderinger. Mead hevder at det

erfaringsmaterialet vi bruker for å danne et bilde av oss selv først og fremst bygger på reaksjoner fra andre mennesker.

Ut i fra dette perspektivet kan man tenke seg at et barn som opplever å få virke med i egen barnehagehverdag, vil kunne utvikle et selv som har internalisert at *jeg er en person hvis meninger betyr noe og blir hørt*. Et barn som opplever negative sanksjoner på sine forslag eller ønsker kan slikt sett internalisere et annet bilde av seg selv, som for eksempel *mine meninger er ikke av betydning, jeg kan ikke påvirke mitt liv*. Vi lærer oss å innta ulike sosiale roller ved å observere hvordan våre handlinger og personlighet til enhver tid blir vurdert og eventuelt sanksjonert av andre.

2.7.2 Bronfenbrenners økologiske teori

Den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1979) beskriver barns oppvekst gjennom fire relaterte systemer i sin økologiske utviklingsmodell. Denne tenkingen harmonerer med synet på viktige eller signifikante andre som modeller for atferd og handling og som formidlere av kunnskap, påvirkning og som sosiale kontrollører (Hutchinson og Oltedal, 2013).

Mikrosystemet består av barnets nære «ansikt til ansikt- relasjoner» i hverdagen (Hutchinson og Oltedal, 2013). For førskolebarn i Norge inngår gjerne foreldre, søsken, andre nære slektninger, barnehage, venner og lignende i dette systemet. Mesosystemet består av forbindelsene som dannes mellom to eller flere mikrosystemer, for eksempel mellom barnehage og hjem. Eksosystemet omfatter større sosiale sammenhenger som har innvirkning på barnet, men som barnet ikke selv inngår i. Foreldres arbeidsplass er et slik eksempel. Makrosystemet er overordnede rammer slik som samfunnets institusjoner, offentlige tjenester, politisk og økonomisk styring og lignende. Samfunnets lover, vaner og verdier påvirker i stor grad hva som skjer i de andre systemene og vise versa (Bronfenbrenner, 1979). Lover, vaner og verdier påvirker igjen hverandre. Lov om barnehager har for eksempel hjemlet barns rett til medvirkning. Samtidig vil samtidens syn på barn og barndom påvirke hvordan dette aktualiseres i praksis.

2.7.3 Vygotskij`s utviklingsmodell

Barns utviklingsprosess engasjerer og fascinerer. Psykologi handler om menneskers oppfatning og erkjennelse av den fysiske og sosiale omverden, deres følelser, handlinger og opplevelser, samt deltakelse i sosiale nettverk og samfunn. Utviklingspsykologi handler om hvordan dette blir dannet.

Allerede fra barn blir født medvirker de. Når barnet er sultent gir hun uttrykk for dette ved å gråte. Barnet kommuniserer på de måter de kan til sin omverden og utvikler en forventning om å bli hørt i et dynamisk forhold til omsorgsgiverens lydhørhet. Barn som ikke får bekreftet sine signaler fra sine signifikante andre lærer på den andre side at deres innsats ikke nytter, og blir etter hvert passive.

En utviklingspsykologisk tenkemåte ser barns utvikling i et sosialt, kulturelt og biologisk perspektiv. Hvordan og hvorfor endrer barn seg sosialt, mentalt og atferdsmessig? Hvor stor betydning har de ulike påvirkningsfaktorene for barns utvikling? Det finnes mange klassiske teoretikere som konsentrerer seg om temaet, fra Freud, til Stern, Piaget, Vygotskij og Bowlby for å nevne noen.

Jeg vil ikke gå nærmere inn på modellene alle disse bautaene i utviklingspsykologien representerer, men vil ta en kort gjennomgang av Vygotskij utviklingsmodell fordi jeg i min studie har valgt å holde fokus på barnet i lys av samfunnets strukturelle og kulturelle rammer som barnehage er en del av. For barn innebærer utvikling større grad av uavhengighet og selvstendighet fra sine omsorgsgiverne. Utgangspunktet for barns utvikling formes gjennom hvem barnet er og hvordan omgivelsene agerer (Gulbrandsen, 2006). Barns oppvekstmiljø består blant annet av ulike sosiale, kulturelle og samfunnsmessige strukturer som barnet inngår i, blir påvirket av og påvirker. Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896- 1934) regnes som en av grunnleggerne av den kulturhistoriske tilnærmingen innenfor psykologi. Han hevdet at menneskets utvikling måtte analyseres i lys av et historisk, materialistisk og dialektisk perspektiv. Flere viktige metodiske prinsipper utviklet seg i Vygotskijs forskning. Han hevdet at psykologer (og lingvister) var for snevre i sin forskningsmetode (Gulbrandsen, 2006). Det ble som å studere halen til elefanten og samtidig tro at det utledet kunnskap om elefanten som helhet. Det sammensatte hele som man ønsket å utforske må ikke deles opp i så små deler at man mister vidsynet. Vygotskij mente at mennesket både tilpasser sin forståelse til omgivelsene slik de er og til hvordan de kan endres. Mennesket både tilpasser seg og omformer. Derfor hevdet han at virkelighetsoppfatning og kreativitet er to sider av samme sak. De henger sammen og kan ikke skilles i fra hverandre. For barn innebærer det at skapende aktivitet er direkte avhengig av et mangfold i tidligere erfaringer.

Han utviklet en metode for å undersøke barns utvikling gjennom et skille mellom barnets faktiske og potensielle utviklingsnivå. Avstanden mellom disse definerte han som «sonen for den nærmeste utvikling». Metoden skiller mellom det som kalles barnets faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå. Barnets faktiske utviklingsnivå viser til utvikling som allerede har funnet sted, mens det potensielle refererer til utvikling som er i ferd

med å begynne. Avstanden mellom disse er sonen for den nærmeste utviklingen (Guldbrandsen, 2006).

Barnet kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom samhandling med både voksne og andre barn. Leken får dermed en sentral plassering, fordi barnet gjennom lek kan løsrive seg fra sitt eget utviklingsnivå og gjennom roller kan strekke seg etter potensielle utviklingsnivå. Vygotskij deler ikke barnets utvikling inn i typiske aldersbestemte stadier slik som for eksempel Piaget gjør, og er ikke primært knyttet til biologiske stadier eller kronologisk alder hos det enkelte barn. Han baserer istede sin forståelse for barns utvikling på typiske utviklingsoppgaver og på hvordan disse håndteres av barn og voksne. I det kulturhistoriske perspektivet som Vygotskij representerer blir individet sett som innvevd i sin samfunnsformasjon. Den teoretiske retningen har også inspirert til utvikling av nye begreper. Wood, Bruner og Ross (1976, ref. i Gulbrandsen, 2006) introduserte begrepet «scaffolding» som på norsk er oversatt til «stillasbygging», for å illustrere hvordan barn gjennom læring fra voksne eller andre barn kan støttes til å gjennomføre oppgaver eller problemer som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde.

2.8 Begrepsavklaring - Barns medvirkning

Barns medvirkning i barnehagen er i min oppgave definert til å gjelde barn mellom 4- 6 år sine muligheter til å være med på å påvirke sin barnehagehverdag i en aktuell barnehage. Dette blir analysert gjennom å intervju og følge barn og deres muligheter til å være aktiv deltakere, få gi uttrykk for sine meninger og bli hørt, inneha beslutningsmyndighet og kunne endre på dagsaktiviteter underveis. Jeg legger barns rett til medvirkning gjennom Barnehageloven § 3 (2006) *Barns rett til medvirkning* til grunn for definisjonen. Jeg gjentar formuleringen her:

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

For ytterligere å presisere hvordan jeg forstår medvirkningbegrepet, legger jeg til utdypinger gjort i Temahefte for barns medvirkning (UD, 2016) for hvordan paragraf 3 i Barnehageloven kan forstås:

4. Deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet.
5. Rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning på den sosiale arena.
6. Barnet gis et handlingsrom, både psykisk og fysisk, hvor det har anledning til å uttrykke seg og virke sammen med andre.
7. Barna gis muligheter til medbestemmelse, inkludert mulighet til deltakelse i beslutningsprosesser.

3 METODE

Oppgavens metodiske del presenteres i dette kapittelet. Her vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode og vitenskapelige forankring. Videre vil jeg presentere intervju og observasjon som metode for datainnhenting. I og med at det er barn jeg intervjuer kommer jeg også inn på barn som informanter og etiske refleksjoner som er viktig for min studie. Etter det følger min konkrete vei gjennom metoden, herunder rekruttering av informanter, utarbeiding av intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervju og endringer som fant sted underveis. Til sist redegjør jeg for transkribering, analytisk tilnærming, reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

3.1 Valg av forskningsmetode

Planlegging av forskningsdesign kan på flere måter sammenlignes med en godt planlagt forbrytelse. Prosessen starter ikke den dagen banden står klar til å rane banken. Den starter med den første tanken, ønsket om den store gevinsten. Forbryteren må finne ut av hvilke kupp som vil gi best sannsynlighet for et vellykket resultat. Er det et nettsvindelforsøk som gir best sjanse for å lykkes og ikke bli tatt? Eller et bankran? Deretter må de finne ut av hvordan forbrytelsen skal organiseres. Hvor mange forbrytere trengs for å gjennomføre? Hvilke bank skal ranes? Hvilke utstyr trengs og egner seg best til kuppet? Når den første planleggingsfasen er over, har en dermed en plan for hvilke retning prosjektet skal ta, og en har også kartlagt mulige problemer som kan oppstå underveis. «Jeg har en plan!» sa Egon Olsen. Den planen baner vei for hvor vellykket «kuppet» blir, og er den ikke god nok ender en fort i kasjotten igjen. Forskningsdesign er planleggingen av forskningsprosjektet, og innebærer en strukturering av prosjektet en skal i gang med i forkant av igangsettelse. I følge Ackoff (1953, ref. i Blaikie, 2009, s. 15) består designet av prosessen å ta avgjørelser *før* situasjonen oppstår. Det er en måte å oppnå kontroll

og forutsigbarhet på i forkant, slik at en sparer seg for de største overraskelsene ettersom prosjektet skrider frem.

Det første jeg måtte klargjøre for meg selv var hva er det jeg vil med prosjektet mitt. Temaet barns medvirkning kan utforskes på mange måter, og i en forskningsstudie kan man benytte seg av mange ulike metoder for datainnsamling og analyse. Når forhold som berører barns livsverden utforskes er det ofte nære voksne som blir intervjuet. Da jeg skrev min bacheloroppgave intervjuet jeg ansatte i barnevernet om barns medvirkning i barnevernet. Voksnes betraktninger kan gi et godt innblikk i forhold som berører barn, likevel opplevde jeg det som en mangel at barns egne stemmer ikke kom direkte frem. Derfor ønsket jeg i min masterstudie om barns medvirkning i barnehage å høre fortellingene fra barna selv. Sammen med min studieveileder drøftet jeg metodiske valg for studien. I og med at det er barns livsverden, deres opplevelse og meninger jeg er ute etter, ble det klart at en kvalitativ undersøkelse var riktig valg. Kvalitative forskningsmetoder er velegnet der hvor målet er å få innsikt i menneskers egne beretninger om sine liv, og egner seg godt i studier hvor en er ute etter informantenes opplevelser, meninger, selvforståelse og intensjoner (Befring, 2007). Den kvantitative metode er til forskjell velegnet når målet er å beskrive et fenomen, kartlegge, analysere og forklare noe i større målestokk.

Det er barnas opplevelse av egen medvirkning i barnehagen jeg ønsker å vite noe om. Den kvalitative forskningsmetoden er regnet som en dynamisk prosess hvor samhandlingen mellom forsker og informant er med på å skape retningen studien tar videre. Slikt sett rommer metoden muligheter for fleksibilitet og justeringer underveis. Intervju med barn er nytt for meg, og dermed gav dette meg det spillerommet jeg trenger for å kunne tilpasse metoden etter beste mulige måte å få frem data på. I følge Dalen (2011) er det et overordnet mål i kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener som er tilknyttet personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler også om å få en dypere innsikt i måten mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011, s.15).

3.2 Hermenuetikk

Hermenuetikk som metode kan beskrives som en subjektiv fortolkende prosess, som kan brukes for å oppnå dypere forståelse for en tekst (Befring, 2015). Hans Georg Gadamer regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken, og beskrev tekstanalyse som en sirkulær prosess som innebærer en forforståelse, innhenting av ny kunnskap og til slutt en utvidet forståelse (Befring, 2015). Denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkel. Både faglig

relevant innsikt og forskerens fordommer danner forforståelsen, og fungerer som et grunnlag for den interaktive forskningsprosessen som kan føre til økt eller ny innsikt. Slikt sett vil jeg si at den tidsepoken vi lever i farger min forståelse av hva barns medvirkning innebærer, så vel som litteratur jeg har lest, møte med barn gjennom jobb og egne erfaringer med barn og barns medvirkning. Den forståelsen som utvikles gjennom min studie bygges unektelig på det som fundament. På den ene side kan forforståelsen være til hinder for å oppnå ny kunnskap, på den andre siden kan man si at den er grunnleggende i all tolkende- og menneskelig aktivitet, fordi vi vanskelig kan oppnå ny kunnskap uten å ha et fundament eller begrepsapparat å knytte den til. «Læringens mål er mer læring, og læring betyr å bygge videre på noe som alt er der» (Befring 2015, s. 23).

En bevisst holdning til egen forforståelse kan bidra til en reflektert og sannferdig fortolkende prosess. Teori og egne erfaringer som jeg bygger min kunnskap og interesse for barns medvirkning på er derfor presentert i innledning og egen teoridel.

3.3 Metode – veien til målet

Begrepet metode kommer av greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Befring, 2015). Alle etappene på vei til målet består av metodiske valg som følger bestemte prinsipper for forskning. Sammensettingen av de metodiske valgene i en studie kalles for forskningsdesign, og omfatter formulering av problemstillinger, fremgangsmåter for å hente inn pålitelig data, samt prinsipper for analyse og tolkning av data (Befring, 2015).

Jeg benytter meg av en kvalitativ metode for å analysere data, og innenfor den kvalitative metode brukte jeg ulike metoder for datainnsamling. Da jeg møtte opp i barnehagen for å gjøre første del av undersøkelsen var tanken å gjennomføre semistrukturerte gruppeintervju med barna, i tillegg til å kartlegge barnehagens visuelle og fysiske hjelpemidler og hindringer for barns medvirkning. Som beskrevet i teoridelen har den fysiske og visuelle utforming mye å si for barnas muligheter til å medvirke. Jeg opplevde i midlertid svakheter ved min metodiske tilnærming allerede ved første intervju. Det planlagte intervjuet ble for langt, blant annet fordi det var hele 8 barn med i første runde. Barna ble urolige halvveis i intervjuet, og jeg så meg nødt til å avbryte. Jeg var opptatt av at intervjusituasjonen skulle oppleves kjekk for barna, og når det ble tydelig for meg at nå ville de egentlig gjøre noe helt annet, avbrøt vi. Jeg fikk være med videre i de daglige gjøremålene i barnehagen, og gjennom dette observerte jeg en hel del som jeg ikke ville fått tak i ved kun å gjøre gruppeintervjuene. Dette kommer jeg tilbake til

senere. I lunsjen tok vi opp resten av spørsmålene igjen, slik at hele intervjuguiden til sist ble gjennomført.

De empiriske dataene ble registrert via lydopptaker og feltnotater, og ble transkribert ordrett dagen etter hvert besøk i barnehagen. Etter at de tre besøkene var gjennomført gikk jeg i gang med analysen, som fant sted i en totrinns datareduksjonsmodell, gjennom first- og second cycle coding, en strategi jeg kommer tilbake til.

Jeg har i hovedsak benyttet meg av de primærdata jeg innhentet gjennom studien, og har knyttet det opp imot teori som jeg mener er relevant, samt lover og regler som barnehagen er forpliktet til å følge.

Feilfaktorer kan oppstå i alle forskningstrinn, og en begrensning av både tilsiktede og utilsiktede faktorer kjennetegner en god forskningsdesign. Forskningen skal kunne gi svar på problemstillingen, og skal bestå av konklusjoner, refleksjoner og kritisk vurdering av egen forskning. Etske avveininger skal tas og er særs viktig i studier hvor barn inngår. Studien min har en induktiv tilnærming da den baserer seg på mine erfaringer, opplevelser og interesse for temaet barns medvirkning. I innledningen har jeg rettet søkelyset mot mine beveggrunner for valg av tema. En slik innfallsvinkel krever en personlig desentrering fra tema, slik at det tilrettelegges for et mest mulig nøkternt møte med studiefeltet. Om dette reelt sett er mulig, er et relevant spørsmål, men ved å være bevisst min egen forforståelse kommer det i alle fall frem i oppgaven hva mitt utgangspunkt tilsier. Det teoretiske bakteppet blir viktig for å belyse temaets aktualitet og ståsted i tiden. Induktiv forskning tar utgangspunkt i et erfart problem, personlig bakgrunn eller en idé hvor begreper og teorier utledes fra empiriske data. Forskerens oppgave er å avdekke og beskrive den kunnskapen som kommer frem i forskningen.

3.4 Problemstilling

En problemstilling bør ha grunnlag i opplevelser, i teori eller i aktuelle samfunnsproblemer (Befring, 2015). Den bør være kort og entydig, logisk og relevant. Den må først og fremst være forskbar og kunne etterprøves ved tilgjengelige metoder. Det bør være mulig å svare på problemstillingen innenfor rammen av oppgaven og tiden en har til disposisjon. Sist bør den ha som premiss at forskningsarbeidet kan gi grunnlag for videre forskning og nye problemformuleringer i tråd med den hermeneutiske sirkel.

Hovedformålet med undersøkelsen min er å undersøke hvordan barn selv opplever sine muligheter til å medvirke i barnehage. Som beskrevet i teoridelen har barns medvirkning i økende grad kommet inn i lovverk og planverk som har betydning for barns hverdag i de skandinaviske landene. Men hvordan går man fra teori og lovverk til praksis?

Problemstillingen jeg ønsker svar på er:

Hvordan medvirker barn i barnehagen?

Jeg har også et delspørsmål som jeg ønsker svar på, og det er «Hvordan tilrettelegger barnehagen for medvirkning?»

3.5 Utvalg

Det ble sendt ut forespørsel til fire barnehager i en kommune med informasjon om studien min og invitasjon til å delta. På dette stadiet var jeg litt usikker på om jeg skulle sammenligne flere barnehager eller ikke, og håpet at i alle fall en barnehage skulle stille seg positiv. En av de fire barnehagene gav meg tilbakemelding på at de ønsket å være med, de resterende hørte jeg ikke mer i fra. Fordelen med en barnehage fremfor flere var at jeg da kunne bruke litt mer tid til å bli kjent med barn i en barnehage og at både jeg og barna fikk anledning til å bli trygge på situasjonen. Ulempen er at jeg da ikke har noe sammenligningsgrunnlag. Likevel mener jeg at dette ikke er relevant i forhold til validitet, fordi utvalgets størrelse med en eller to barnehager uansett ville vært så lite at vi ikke ville kunne utlede antakelser om andre barnehager ut fra denne undersøkelsen. Jeg kan bare si noe om denne konkrete barnehagen, i det gitte tidspunktet for besøkene.

I forkant av selve undersøkelsen ble meldeskjema sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Godkjenningen kom en måned senere (Vedlegg 1). Neste steg var å sende ut informasjon om studien og en samtykkeerklæring for deltakelse til foreldre (vedlegg 2). Samtlige foreldre samtykket til deltakelse, og noen måneder senere var studien i gang.

Barnehagen som jeg fra nå av velger å kalle Blomsterenga er en mellomstor barnehage for barn mellom 0- 6 år. Barnegruppene pleier å dele seg inn i aldersbestemte grupper for de mellom 0 og 3 år og de mellom 4- 6 år. For å avgrense utvalget valgte jeg å fokusere på de største barna mellom 4- 6 år. Barn i denne alderen har et bedre utviklet språk enn de yngre barna, og i og med at jeg ønsket å intervju barna og ikke de ansatte ble dette en naturlig avgrensing for meg. Til sammen deltok mellom seks og åtte barn i intervjuene.

3.6 Barn som informanter

«Det dobbelte blikk fremholder betydningen av det «vitenskapelige dobbeltblikk» når man skal arbeide med forskning om barn og unge» (Drotner, 1997, ref. i Hake, 1999, s. 195). Ved å innta et «utenfra og inn- blikk», å se problemstillingen med den voksnes distanse, er det mulig å kartlegge det som er felles og generelt (ibid.). Representert ved blant annet fagkunnskap om barn vil et utenfra og inn- blikk kunne danne en kunnskapsmessig bakgrunn for å forstå barn. Variasjonene, det spesifikke og konkrete, fordrer å samtidig ha et «innenfra og ut- blikk». Dette gjøres ved å se på barnets virkelighet i solidaritet med barn. Dette «dobbelte blikk» gir forskeren muligheten til å fastholde sitt voksne blikk, samtidig som hun ikke selv glemmer at hun også en gang har vært et barn (ibid.).

Jeg legger til grunn en forståelse om at barn kan være troverdige informanter på lik linje med at voksne kan være det. Historisk sett ble ikke barn betraktet som en tilstrekkelig pålitelig kilde til kunnskap i forskning på deres egen hverdag (Hake, 1999, s.193). Derfor har forskning vedrørende barn i mange sammenhenger ansett barnet som ubrukelig som informant i forskning om sin egen situasjon (ibid.). Datagrunnlaget har derfor inntil nylig blitt innhentet gjennom foreldre eller andre voksne som kilde til kunnskap (Tiller, 1991, ref. i Hake, 1999, s. 193).

Intervju som metode krever at informantene kan sette ord på egne opplevelser og tanker. I følge Befring (2015) byr dette særlig på fem store metodiske utfordringer. Har individet direkte tilgang til selvforståelse og kan disse uttrykkes? Kan svarene være preget av fortrenninger eller andre hindringer? Har barna forutsetninger for - og evner til - å uttrykke sine indre opplevelser av situasjonen? Er det samsvar mellom den faktiske opplevelsen og det verbale uttrykket? Og, er der muligheter for å korrigere for feiloppfatninger som kan oppstå i intervjusituasjonen? Befring påpeker at spørsmålene ikke har noen enkle svar, men at de krever at en benytter seg av kombinert datainnsamling og av dialogens mange muligheter. Gamst (2011) sier at en forutsetning for å få det til er en kommunikasjonsmåte som har en åpen og ikke- ledende form, og at en gjennom spesielle metodiske tilnærminger hjelper barnet til å kommunisere sin fortelling fra sitt perspektiv og sitt utviklingsnivå.

Det krever en varsomhet i fortolkning og bevissthet omkring hva som er mitt og hva som er barnets «blikk», og om jeg evner å se det som barnet ser. En måte å åpne opp for barnas blikk er å benytte sitater fra barna selv i analysedelen. Slik vil leseren kunne følge med på barnets

utsagn, og hvordan dette fortolkes inn oppgavens rammer. Jeg velger derfor å gjøre dette i analysen min.

I problemstillingen legges det til grunn at barn medvirker og lar det komme til uttrykk på ulike måter ut i fra barnets alder, forutsetninger ved individet og i barnets miljø. Derfra legges det til grunn at kun barna selv kan uttrykke sin *egen* oppfatning, gitt at de får mulighet og føler seg fri til å uttrykke seg. Maktforholdet mellom voksne og barn kan være til hinder for barns frie uttryksmuligheter. De er avhengige av den voksne i sin hverdag også i barnehagen, og kan derfor farges og fanges i denne avhengigheten. Hvordan oppleves det for eksempel fra et barns synspunkt å kritisere voksnes rolle i barnehagen? I dette ligger ingen kritikk av voksnes rolle som "maktpersoner" i barnehagen, i og med at maktforholdet *er* usymmetrisk mellom et barn og en voksen og at relasjonene naturlig preges av dette. Det er bevisstheten om dette maktforholdet som er det essensielle.

3.7 Etikk

Etikk kommer fra greske etos, som betyr sedelighet (Befring, 2015). All forskning skal være forankret i forskningsetiske prinsipper (Befring, 2015). Prinsippene skal bidra til at forskningsprosessen blir gjennomført på en forsvarlig og verdig måte. Etikken kan ifølge Befring (2015, s.28) karakteriseres som «moralens teori ved å klargjøre hva som er godt og rett, og hva som er gode handlinger, og hvordan vi bør framtre i ulike situasjoner».

Innenfor kvalitativ metode hvor det er direkte kontakt mellom forsker og deltakere, er det utarbeidet særskilte retningslinjer gjennom «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (Thaagard, 2013). Ved intervju og deltakende observasjon får forskeren tilgang til data som kan knyttes til deltakerne i studien. Disse studiene innebærer meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og krever godkjenning derfra før man kan gå i gang. Deltakere blir presentert for informert og fritt samtykke. Dette betyr at samtykket er gitt uten ytre press og at deltakeren vet hva deltakelsen innebærer. Han eller hun skal informeres om at man til enhver tid har rett til å avbryte deltakelsen uten negative konsekvenser (Thaagard, 2012). Visse utfordringer kan oppstå i forhold til informert samtykke der hvor detaljert informasjon kan påvirke atferden til deltakerne (Thaagard, 2013). Forskerbias kan oppstå der hvor deltakere dermed bevisst kan oppføre seg slik de tror forskeren ønsker at de skal opptre. Silverman (2010, s. 158- 164, ref. i Thaagard, 2013, s. 27) peker på at hensynet til fleksibilitet i kvalitative studier gjør at måten undersøkelsen blir gjort på kan bli endret underveis.

Fullstendig informasjon om prosjektet vil derfor ikke være mulig å gi opplysninger om i informert samtykke. Ved oppstart av studien vil vi ikke en gang selv forutse hvilke tolkninger og slutninger som gjøres basert på innhentet data. Det vil derfor være svært vanskelig å gi deltakerne en fullstendig oversikt over hva deres deltakelse vil innebære.

Hvordan vi nedtegner og oppbevarer data handler også om etikk. Et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning er kravet om konfidensialitet. Prinsippet innebærer at: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (Thaagard, 2013, s. 28). Dette innebærer blant annet forsvarlig oppbevaring av data, hindre bruk og spredning av data som kan skade enkeltpersoner som forskes på, og forhindre at deltakernes identitet blir gjort kjent (Thaagard, 2013).

Videre er respekt for menneskeverdet og deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse. Konsekvenser som studien kan ha for deltakerne er av betydning, og bør være gjennomtenkt fra forskerens side. Thaagard (2013, s. 30) skriver at det ideelt sett burde være en gjensidighet mellom hva deltakerne gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med på undersøkelsen. Eksempel på dette kan være at deltakeren kan synes det er interessant å være med fordi det kan gi fornyet innsikt i temaer som blir tatt opp. Samtidig kan studien føre til konklusjoner eller slutninger som deltakeren opplever som problematisk når resultatene av studien er klare. Resultatene kan for eksempel bryte med det deltakeren selv hadde forestilt seg. Prinsippet om konfidensialitet er derfor svært viktig å ivareta, da deltakere kan ta skade av, eller oppleve det krenkende å bli gjenkjent. Forskeren bør avveie informasjonens relevans og viktighet for resultatet når det avveies om hva som skal tas med eller ikke.

Etiske avveiiinger er særs viktig når barn opptrer som informanter. Virkeligheten omformes til tekst fra materiale utledet av samtaler eller observasjon i den kvalitative forskningsprosessen (Malterud, 1996). Når vi studerer små barns atferd, må vi ta utgangspunkt i deres konkrete hverdag og forsøke å omforme utsagn og atferd til forskningsmessige data. Vi har barnas stemmer «til låns», og for å få tak i deres engasjement og deres egne opplevelser, må en kvalitativ tilnærming til.

Paradigmeskiftet for hvordan vi i dag betrakter barndom, innebærer at den har fått en sterkere egenverdi, noe som også har ført til at synet på barn som informanter i forskning (Prout & James, 1990 i Rasmussen, 1998, ref. i Hake et al., 1999, s. 193). Nå sees barn i større grad som kompetente «medforskere» og eksperter på sin egen situasjon. Forskere oppfordres derfor til å innhente kunnskap om barns erfaringer gjennom å se etter mønstre og handlingsmåter i deres

hverdag (Hake, 1999, s. 193). Det er en økende tillitt til at barnas kompetanse kan bidra til nye perspektiver og dimensjoner i samfunnsspørsmål som angår barn (Prout & James a.a., Standell 1994 i Rasmussen, 1998, ref. i Hake, 1999, s. 193).

3.8 Intervju som metode

Først og fremst ønsket jeg å belyse barns beretninger gjennom barna selv, og dette gjorde jeg hovedsakelig gjennom intervju, feltnotater og observasjon fra mitt møte med barnehagen. Befring (2015) skriver om intervjuet som metode at bruken er relevant når en søker etter barns og unges ideer, oppfatninger, vurderinger og drømmer. Metoden har en bred anvendelse, særlig i kvalitative studier. En innvending mot intervjuet består i at informantene ikke kan opptre anonymt, noe som kan påvirke datavaliditeten (Befring, 2015). Jeg er avhengig av å oppnå tillitt fra barna, slik at rammene oppleves så trygge at de kan besvare spørsmålene uhindret. Hake (1999, s.198) bemerker at ingen samtaler er like, selv med informanter i lik alder. Jeg må være oppmerksom på at hvert barn åpner for nye veier og måter å stille spørsmål på. Dette gjør at man må være forberedt på å prøve ut, forandre, og prøve ut pånytt igjen. Ikke nok med det – det å gjennomføre intervju med barn, krever også at vi har kunnskap om barns utvikling:

«At gjennomføre åpne interview med barn, er imidlertid ikke noget, man bare gjør uden videre. Det krever viden om barns utvikling og deres kommunikationsevne, og det kræver øvelse» (Kjær Jensen, 1988 s. 14, ref. i Hake, 1999, s.198).

Jeg valgte oppsøkende semistrukturerte gruppeintervju som datametode og fordelte møtene med barnehagen ut over tre dager på vårhalvåret 2015. Jeg valgte dette fordi jeg har begrenset besøkene mine til tre ganger, og anså gruppeintervju som en mulighet til å få høre flere barns meninger samtidig som jeg får et innblikk i dialogen mellom barna i barnehagen. I og med at barna ikke kjente meg fra før ville kanskje intervjusituasjonen også føles tryggere for barna når de var samlet i en gruppe.

Semistrukturerte intervju kjennetegnes av forhåndsdefinerte spørsmål, hvor en legger opp til åpne og frie svar og spørsmål som ikke leder barna i noen spesiell retning. Gulbrandsen (1996, ref. i Hake, 1999, s. 200) påpeker at en åpen og kvalitativ intervjuform gjør det mulig å følge barna videre inn i temaer som de selv signaliserer at er viktig for dem. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide med de spørsmål jeg mente ville være relevante for å kunne få svar på problemstillingene mine.

3.8.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble gjennomgått og forandret flere ganger sammen med min studieveileder før jeg kom til en endelig utgave. Hvilke spørsmål kunne være relevante å stille for å få svar på problemstillingen min? Først lagde jeg en lang liste over spørsmål som jeg tenkte kunne være relevante. Disse ble så spisset ved at jeg og studieveileder leste og tenkte gjennom dem. Jeg gjorde i tillegg et prøveintervju med mine egne to barn på 4 og 6 år. Jeg oppdaga ganske raskt at de ble utålmodige og at jeg ikke klarte å holde på konsentrasjonen deres lenge nok til at jeg fikk svar på alle spørsmålene uten uffing og «er vi ikke fæerdig snart?». Jeg hadde Hake (1999) sine tanker om at ethvert nye barn fordrer nye måter å stille spørsmål på, og at det bare er å prøve igjen på en ny måte. Hake (1999) skriver at det er viktig å reflektere systematisk over de erfaringer man gjør seg, og på den måte øke sin kompetanse for å bli «den gode intervjuer».

Jeg lurte på hvordan jeg skulle greie å gjennomføre intervju med enda flere barn i gruppe når jeg ikke en gang klarte å holde fokuset til mine to barn? En ytterligere utsiling av spørsmål ble nødvendig, og så prøvde jeg å gjøre intervjusituasjonen hakket mer spennende ved å lage lapper som ungene skulle få trekke.

Det gjelder å stille konkrete og spesifikke spørsmål (Hake, 1999, s. 200) som barna kan utdype etter hvert gjennom å fortelle mer der hvor man har truffet «spot on». Blir ikke spørsmålene formulert så konkret at de er forståelige for barnet, kan det hende barnet korrigerer dette ved å svare på akkurat det du spør om (ibid.). Jeg erfarte dette ved et tilfelle hvor jeg stilte spørsmålet «Hva pleier dere å gjøre når dere spiser i barnehagen?». Jeg fikk svar som jeg spurte: «Vi tygge», sa en fem år gammel gutt.

Særlig i samtale med førskolebarn sier Hake (1999, s. 200) at det er viktig å være konkret.

Jeg valgte å dekke spørsmålene ved å lage flere større åpne kategorier der hvor jeg tenkte at medvirkning kunne ha en plass. Utsiling av spørsmål var nok et lurt trekk, fordi det gjorde at jeg måtte være enda mer skjerpet i forhold til hvilke spørsmål som var vesentlige for min problemstilling, og hvilke spørsmål jeg strengt tatt kunne utelate. For å holde på oppmerksomheten til ungene delte jeg spørsmålene mine inn i ulike kategorier: «rollebytte», «regler», «lek», «følelser», «spise», «mennesker», «kle på» og «ramping», «hvor er hva» og «hvem gjør hva». Disse skrev jeg ned på lapper og puttet i en boks, og så fikk hvert av barna trekke en lapp før vi begynte å snakke om temaene. For hvert trekk gjennomgikk vi spørsmålene som jeg hadde tenkt ut for hvert tema. I ettertid ser jeg at kategoriene jeg valgte med fordel

kunne være mer forståelige for barna. Hva tolker en femåring ut fra begrepet «rollebytte», for eksempel? Vel, det krevde selvsagt en god forklaring – det var ikke forståelig som begrep separat. I påfølgende avsnitt vil jeg komme med et utdrag fra de ulike kategoriene.

Utdrag fra «Rollebytte»

Her får ungene beskjed om å bytte roller med de voksne i barnehagen. Situasjonen er påkledning og jeg får se hva de pleier å gjøre når de skal gå ut, sett fra barnas perspektiv.

Jeg ber barna om å fortelle hva de skal gjøre nå, og om hva de voksne pleier å si til dem når de skal gå ut.

Utdrag fra kategorien «regler»

1. Hva er en regel?
2. Hvorfor finnes de?
3. Trenger man regler?
4. Hvem har laga reglene i barnehagen?
5. Er det like regler for gutter og jenter i barnehagen?
6. Hvem bestemmer i barnehagen?

Utdrag fra kategorien «Spise»:

1. Hva pleier dere å gjøre når dere skal spise i barnehagen?
2. Hvem lager maten?
3. Hvem dekker på?
4. Hvem smører på maten?
5. Er det noe dere ønsker at skulle vært annerledes når dere spiser i barnehagen?
6. Vet dere hvor fat og glass er på kjøkkenet?

Utdrag fra kategorien «Følelser»

1. Hva får deg til å være glad når du er i barnehagen?
2. Hvordan kjennes det i kroppen din når du er glad?
3. Får du lov til å være sint i barnehagen?
4. Hva skjer når du blir sint i barnehagen?
5. Får gutter/jenter være sinte?

Utdrag fra kategorien «Mennesker»:

1. Er det forskjell på mennesker?
2. Er det forskjell på hva barna på småavdelinga kan bestemme og det dere kan bestemme?
3. Er det forskjell på hva dere får bestemme og det voksne får bestemme?
4. Er det noe dere syns at voksne skal bestemme?
5. Hva syns dere at barn skal bestemme i barnehagen?

Utdrag fra kategorien «Lek»:

1. Hva liker dere å leke med i barnehagen?
2. Leker gutter og jenter med det samme?
3. Kan dere leke med det dere vil?
4. Kan dere leke når dere vil?

Kategorien «kle på» ble rett og slett tatt vekk under selve intervjuet, fordi jeg fikk svarene jeg søkte gjennom rollebyttet. Kategoriene «Hvem gjør hva» og «Hvor er hva» ble observasjonskategorier. Jeg gjorde også en kartlegging av inne- og uteområdet i barnehagen. Denne kartleggingen vil bli presentert i funnene.

For å skape de beste betingelser for intervju med barn, bør det tilrettelegges ut i fra barnets måte å kommunisere på. Hake (1999, s.199) skriver at det krever kunnskap om barnas utviklingsmessige forutsetninger, slik som språkferdigheter og det generelle kognitive funksjonsnivå. Det skaper et nærmere samspill mellom forsker og barn dersom man velger ord fra barnets egen dagligtale, spesielt ved intervju med små barn (ibid.). Jeg vet ikke helt hva som ville vært et godt begrep i bytte med for eksempel «rollebytte», men barn i 4- 6 års alder er ofte glad i å leke voksen, så kanskje nettopp det – «Leke voksen»? Kvale (1996, ref. i Hake, 1999, s. 199) peker på at forskeren må skape en atmosfære hvor barnet føler seg trygg til å snakke uhindret om sine erfaringer og følelser. Det kan stilles spørsmål til om atmosfæren blir tryggere eller ikke i og med at det stort sett var personale til stede mens jeg intervjuet barna. På den ene side har de da noen de kjenner godt ved sin side – en trygghet. På den andre side kan det stoppe barna fra å snakke uhindret om ting som kanskje ikke er fordelaktig for ansatte i barnehagen. Jeg vurderte det likevel til at det var bedre å ha en ansatt tilstede, i alle fall i starten av hver økt. Siden jeg kun var i barnehagen ved tre anledninger fikk ikke barna anledning til å bli tilstrekkelig kjent med meg til å nødvendigvis uttale seg fritt til meg. Barn er forskjellige, og noen åpner seg fort opp til mer eller mindre fremmede, mens andre trenger mer støtte.

3.9 Mitt møte med Blomsterenga barnehage

Jeg var svært spent i forkant av mitt første besøk, og hadde forsøkt å se for meg hvordan møtet skulle bli. Jeg møtte barnehagepersonalet og barn som tok meg godt imot. Jeg fikk en liten omvisning, og vi fikk tid til å bli litt varm i trøya før selve intervjusituasjonen ble satt i gang. Intervjuet fant sted i klesgangen til barna. Der var sjansene for ikke å bli forstyrret størst akkurat på det tidspunktet. En ansatt var med på intervjuet, og hjalp til med organiseringen. Vi satte oss alle sammen i en ring, og så begynte vi. Jeg presenterte meg og fortalte at jeg var i barnehagen fordi jeg går på skole og skriver en oppgave om hvordan det er å være barn i barnehage. Jeg sa at jeg var interessert i å vite noe om hva barn får være med på å bestemme i barnehagen. De fikk vite at dersom de ikke ville være med kunne de trekke seg når de ville, og at jeg ikke hadde lov til å bruke noe av det de hadde sagt dersom de skulle angre seg etterpå. Jeg viste frem og demonstrerte hvordan lydopptakeren virket, og fortalte at jeg kom til å ta opp lyden mens vi snakket sammen. Dette brukte vi god tid på, for ungene hadde mange spørsmål.

På tross av det jeg trodde var god planlegging ble jeg nødt til å endre innfallsvinkel allerede i første intervju. Barna ble lei og urolig bare etter et par kategorier, og det tok mye lengre tid enn først antatt. Det var åtte barn med i første intervju, og det ble mye snakking om andre ting i tillegg til å svare på spørsmålene. Da jeg gjorde prøveintervjuet hadde jeg kun med to barn, og jeg kjente de to barna godt fra før. Det var dette med planlegging - og en god plan, Egon!

Jeg besluttet å ta en pause for så å starte opp igjen litt senere. I mellom de to øktene fikk jeg være med ungene på ulike aktiviteter. Jeg oppdaget fort at det var her de aller beste samtalen kom. Tonen var fri og barna gjorde det de hadde lyst til å gjøre. Ut i fra arbeid med barn som pårørende vet jeg jo *egentlig* dette – at det ofte er enklere å snakke sammen når man gjør noe man liker å gjøre. Det blir mindre anstrengt. Hvorfor hadde jeg ikke tenkt på det da jeg jobbet med designet av studien?

Barna fortalte villig og dro meg med i leken sin. Intervjuet endret seg nærmest av seg selv til å innta formen til et fokusgruppeintervju hvor meningsutveksling og oppfatninger kom frem. Jeg hadde fortsatt intervjuguiden som jeg forholdt meg mer eller mindre til, men spørsmålene kom når det ble naturlig og barna fikk anledning til å svare samtidig som de holdt på med noe de selv syntes var interessant. Jeg brukte ikke båndopptakeren mens jeg gjorde dette, dermed ble informasjonen nedtegnet i feltnotater. Denne oppdagelsen førte til at jeg endret på metoden. Jeg brukte samme intervjuguide de to første møtene, mens jeg endret noe på hva jeg spurte om i

siste møte med ungene. Ved andre møte var det enkelte spørsmål som ble utelatt selv om de fortsatt var med i intervjuguiden. Blant annet hadde jeg noen spørsmål som gikk på kjønn og medvirkning, for eksempel «Er det forskjell på hva gutter og jenter leker med i barnehagen?». Disse spørsmålene tok jeg bort, fordi det ble unaturlig å spørre om det på nytt flere ganger. Ved andre besøk starta vi opp sammen i sirkel som sist, for så å løse oss opp og fortsette intervjuet der hvor ungene selv ville være og leke. På denne måten fikk jeg i mye større grad følge barna i deres gjøremål i barnehagen, fra påkledningssituasjon, utelek til måltid. Det jeg observerte underveis fungerte som supplement til det barna fortalte. Siste besøk samla vi ungene i en lavvo ute. De kjente både meg og intervjusituasjonen litt bedre og var raskt i gang med å svare på spørsmålene.

3.10 Intervju med styrer i barnehagen

Et av formålene med undersøkelsen min var å finne ut om barna erfarte endringer i forhold til medvirkning på grunn av prosjektet barnehagen skulle ta del i gjennom perioden jeg besøkte dem. Jeg opplevde i midlertid at barna i liten grad hadde noen opplevelse av endring eller økt medvirkning da jeg avslutta intervjuene. Dette ønsket jeg å finne mer ut av, og derfor gjorde jeg et semistrukturert intervju med styrer i barnehagen. Jeg fikk vite at barnehagen hadde mangel på personale i perioden som hadde vært, noe som førte til at de reelt sett ikke hadde fått til å gjennomføre prosjektet. Dette intervjuet ble viktig for arbeidet videre med oppgaven. Når barnehagen reelt sett ikke hadde fått gjennomført prosjektet falt meningen med å ha det med som en faktor bort. Prosjektet fikk liten betydning for undersøkelsen min, og i analysen konsentrerte jeg meg heller om hvordan barna generelt medvirket i sin barnehagehverdag, samt hva som ble gjort for å tilrettelegge for det fra barnehagens siden.

3.11 Deltakende observasjon

Som følge av det uforutsette erfarte at jeg fikk bedre tilgang til barnas livsverden ved å følge dem i de ulike gjøremålene sine og gjennom lek. Veien blir også til mens man går, som kjent. Deltakende observasjon innebærer at jeg som forsker er tilstedeværende i sosiale situasjoner og systematisk iakttar personers handling og interaksjon med hverandre (Thagaard, 2013). Forskeren søker innsikt i sosiale interaksjoner gjennom å være med på deltakernes aktiviteter, samtidig som hun utvikler kontakter og snakker med deltakerne for å få rede på om hun har oppfattet situasjonen likt som deltakerne (Thagaard, 2013). Det er en delvis deltakelse, for

forskeren samhandler med deltakerne mens de gjør sine vanlige aktiviteter. Samtidig som samhandlingen finner sted, skal man også iakttatte det som skjer. Jeg brukte lydopptakeren i første sekvens hvor jeg agerte som deltakende observatør. Det ble knotete og unaturlig, derfor la jeg den bort etter 30 minutter og brukte den ikke igjen mens jeg fulgte barna i sine gjøremål. Enkelte ganger noterte jeg ned små stikkord underveis, andre ganger fikk jeg satt meg litt for meg selv på personalrommet, hvor jeg sorterte hendelser og min oppfatning av hva jeg hadde observert. Dette ble nedtegnet i notater. Thagaard (2013, s.70) skriver at vi ved deltakende observasjon kan få informasjon om handlinger og aktiviteter som gjerne tas for gitt av deltakerne selv, men som likevel kan være viktig for forskerens forståelse av deltakernes sosiale liv. Mine erfaringer er at dette stemmer godt, og jeg ville ikke fått tilgang til samme forståelse som jeg sitter med i dag, hadde jeg kun forholdt meg til intervjuene.

3.12 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, for så å bli transkribert og etterpå slettet. Alle navn ble endret allerede i transkriberingsprosessen for å ivareta informantenes anonymitet. Transkribering kan gjøres på flere måter. For å få et så rikt bilde som mulig, valgte jeg å gjøre ordrette nedtegninger av det informantene fortalte, og i tillegg ta med nøling, latter og pauser som oppstår. Dette hjelper meg i analysen hvor jeg enklere kan tolke signaler som blir gitt gjennom nonverbal kommunikasjon. Hovedfokus er likevel på selve ordene som uttrykkes. Materialet er nedtegnet på dialekt, utenom fra enkelte stemmer som hadde en såpass særegen dialekt at de kanskje ville kunne bli gjenkjent og slik sette anonymiteten deres i fare.

Feltnotatene som jeg nedtegnet underveis i prosessen og mens jeg observerte viste seg å være vel så viktige som selve intervjuene, i og med at jeg mye av tiden fulgte barna i deres aktiviteter. Her har jeg skrevet ned tanker jeg har gjort meg underveis, svar på spørsmål jeg stilte barna, samt at jeg har notert ned hva jeg har sett av visuell og fysisk tilrettelegging og hindringer for barns medvirkning i barnehagen.

3.13 Analyse av data

Hvilke analysemetode en tar i bruk vil variere ut i fra om man har valgt kvalitativ-, kvantitativ- eller en miks av begge metoder (Blaikie, 2009). Analysen tar for seg prosessen fra beskrivelse til fortolkning, og i og med at jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelsen formes også analysen deretter.

Etter å ha samlet inn materialet som ligger til grunn for min oppgave, gikk jeg i gang med analysen. Jeg har ulike former for data innsamlet – feltnotater, observasjon av interiør og fysiske utforming samt ungenes gjøremål og lek, semistrukturerte gruppeintervju og fokusgruppeintervju med barn 4- 6 år. Jeg hadde også et semistrukturert intervju med styrer for barnehagen. En salig blanding, enklere sagt!

3.14 Koding

Charmaz og Mitchell (2001) beskriver koding som den kritiske linken mellom innsamlet datamateriale og den tillagte mening av materialet. Koder er merkelapper som gir symbolsk mening til det innsamlede datamaterialet i en undersøkelse (Saldana, 2013). Saldana (2013, s. 72) beskriver en kode som oftest et ord eller en kort frase som på symbolsk vis summerer opp, eller fanger opp essensen i datamaterialet. Det første jeg gjorde etter at jeg hadde transkribert materialet var å lese gjennom teksten et par ganger for å danne meg et bilde. Underveis noterte jeg ned umiddelbare koder der hvor jeg fant noe som fanget min interesse i forhold til problemstillingen.

Saldana (2013) deler kodingsprosessen i to hovedsteg: første og andre syklus. I første syklus nedtegnes koder som umiddelbart dukker opp og fanger interessen. Dette kan gjøres på hele 25 ulike måter som hver har sin funksjon og formål. Andre syklus kan sammenlignes med en slags silingsprosess hvor stikkordene eller funnene fra første syklus blir videreforedlet inn i nye og mer presise kategorier (Saldana, 2013).

I min undersøkelse har jeg valgt å kombinere flere syklus- metoder. I hovedsak har jeg kombinert *creating codes*, *describing coding* og *holistic coding*. Jeg syntes det var vanskelig å oversette begrepene til god norsk, så derfor beholder jeg kategoriene på engelsk.

Creating codes er en kodingsmetode hvor en utvikler en provisorisk «start- liste» av koder i forkant av feltarbeidet. Her har en bestemt seg for å se etter spesifikke fenomener som utvikles fra intervjuguide, teoretisk bakteppe for undersøkelsen, hypoteser med mere. Allerede før intervjuene hadde jeg laget enkelte kategorier som jeg la de ulike spørsmålene mine inn under. Disse var: «rollebytte», «regler», «lek», «følelser», «spise», «mennesker», «kle på» og «ramping», «hvor er hva» og «hvem gjør hva». Enkelte av kategoriene gav ikke fruktbare resultat, men jeg plukket ut enkelte som jeg utforsket videre. Kategoriene «Hvor er hva» og «hvem gjør hva» gav meg en pekepinn på organisering i barnehagen og her fant jeg mange svar til mitt underspørsmål «hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning». Jeg fant

også enkelte svar på dette gjennom «kle på», «spise» og «regler». I kategorien «lek» fant jeg interessante meninger fra barna som gav noen svar til hvordan de selv medvirker i barnehagen, og jeg fikk også noen svar på dette gjennom «kle på», «spise» og «ramping». Her fikk jeg høre noe om hva ungene opplever de ikke får medvirke i. Kategoriene «mennesker», «rollebytte» og «følelser» gav ikke så mange svar på mine spørsmål.

Holistic coding gjelder enkeltkoder for store mengder data som helhet heller enn koding setning for setning. Denne metoden brukes ofte til å forberede mer detaljert koding eller som kategoriseringsprosess for koding i første- eller andre syklus. Holistisk koding har størst relevans der hvor forskeren har en pekepinn eller generell idé om hva hun eller han skal utforske i datamaterialet. Jeg fant fire overordnede kategorier som gikk spesielt igjen i datamaterialet mitt. «Barns oppfatning av egen medvirkning – positivt», barns oppfatning av egen medvirkning – negativt», «ungene tester grenser/unger lærer og reflekterer» og «barns individuelle valg (eks. valg av aktivitet, hva de skal handle, hva de skal leke, hvem de skal leke med)». Ut i fra denne kodingsprosessen fant jeg frem til både generelle og spesifikke trekk for studien. Dette gav sammen med kategoriene jeg på forhånd hadde strukturert intervjuguiden min ut i fra grunnlag for en tematisk inndeling i analysen. Jeg skrev ned sekvenser og lengre setninger inn i hver av disse kategoriene, og det var i kategoriene «Barns oppfatning av egen medvirkning – positivt», barns oppfatning av egen medvirkning – negativt» som gav flest interessante funn.

Describing coding gir avsnitt av datamaterialet merkelapper som summerer innholdet til et ord eller en kort frase, som oftest gjennom et substantiv. Jeg brukte denne fremgangsmåten for å finne frem til underkategorier av materialet fra holistic coding.

Denne metoden egner seg spesielt i studier som inneholder et variert datamateriale slik som intervju, dokumenter, notater etc, og som henvender seg til et sosialt miljø (Saldana, 2013). Med det varierte datamaterialet jeg har samlet inn, var dette en nyttig metode for å se etter mønster eller beskrivelser som går igjen, og som kunne fungere som kategorier og merkelapper for videre analyse. Her dukket det opp tema som gikk igjen gang på gang og enkelte engangshendelser som jeg hengte meg opp i. Jeg fant frem til enkelte mønster for *når* og i hvilke aktiviteter barna opplevde å medvirke i barnehagen. Jeg fant også frem til enkelthendelser som hadde festet seg spesielt hos barna, hvor de opplevde at de fikk, eller ikke fikk medvirke. Dette dannet kategorier som «saksa», «lek», «ute- og innetid», «barns lojalitet», «planer», «tilrettelegging for hvem(?)» og «påsmøring». Jeg har sammenfattet flere av disse kategoriene

i analysedelen, som til sist fikk overskriftene «Å uttrykke», «Å gjøre», «Å leke», «Rom, interiør og tilgjengelighet» og «Faste rutiner».

I analysedelen har jeg benyttet meg av direkte sitater fra intervjuene som ofte tar tematikken på kornet og fungerer som innledning til viktige tema. Jeg har et rikt, men samtidig begrenset datamateriale i og med at det fordeler seg over tre aktuelle møter med barnehagen. Befring (2015) omtaler en slik tilnærming som impresjonistisk analyse. Han bemerker at når den tematiske gjennomgangen av materialet blir kombinert av erfaringer fra datainnsamlingen, så kan dette gi et godt empirisk grunnlag for gyldige tolkninger, vurderinger og til sist slutninger. Metodikken krever i midlertid god faglig og metodisk innsikt, og en evne til å se inn i komplekse empiriske mønstre. Jeg merker meg at jeg har fått benyttet meg av mine evner som «kaospilot» i gjennomgangen av materialet mitt.

3.15 Begrensninger

Alle design vil ha sine fordeler og ulemper. Disse er det nyttig å kartlegge før en går i gang med sitt forskningsprosjekt, ut fra hva en ønsker med studien. Funn gjennom en kvalitativ forskningsmetode vil for eksempel vanskelig kunne generaliseres til en større gruppe (Saldana, 2013). Alle valg i forskningsdesignen vil påvirke hverandre, for eksempel vil avgjørelsen jeg tar om problemstilling, forskningsstrategi og paradigmer har stor innflytelse på avgjørelsen av datakilder, seleksjon, metoder for datainnsamling, datareduksjon og analyse. Etersom designet tar form vil en kanskje oppdage at enkelte elementer vil være upraktiske eller uoppnåelige og dermed vil trenge endring. Jeg har allerede fortalt litt om de valgene jeg har tatt for undersøkelsen min tidligere i metodekapittelet.

Utfordringer som kan oppstå er flere, og avhenger ikke kun av design. Blant annet var hele studien min avhengig av om jeg i det hele tatt fikk napp hos en barnehage som ville delta. Jeg var også avhengig av at foreldre samtykket til barnas deltakelse og ikke minst at barna selv ville delta. Planlegging og god presentasjon av prosjektet var derfor essensielt, og heldigvis støtte jeg ikke på disse mulige begrensningene. Det at jeg kun har en barnehage med i studien min byr som beskrevet på enkelte begrensninger, men ikke av betydning når jeg først og fremst valgte en kvalitativ tilnærming hvor jeg ønsker å gå i dybden.

I masterprosjektet mitt er både tid og midler begrenset. Balansgangen mellom det å gjøre en grundig undersøkelse og samtidig klare å begrense den er derfor en utfordring jeg var nødt til å ta på alvor.

3.16 Reliabilitet og validitet

Samlet sett handler dette om hvorvidt resultatene av studien er pålitelige. Er dataene i undersøkelsen til å stole på, og er de tillitsvekkende? I de aller fleste fysiske målinger kan vi regne med at målingene stemmer. Dersom jeg måler høyden på datteren min med et målebånd så vil både jeg og andre som måler henne i samme tidsrom få et likt resultat. I en kvalitativ undersøkelse er det ikke like enkelt. Jeg «måler» opplevelser, meninger og følelser. Jeg observerer handlinger. Hvordan kan vi da vite at resultatet av analysen min gir et riktig bilde? Dette gjøres gjennom en fortolkingsprosess som avhenger av mange faktorer. Faktorer som kan virke inn er for eksempel forforståelse, engasjement, kunnskap om feltet, mine egenskaper som intervjuer, barnas trygghet og så videre (Befring, 2015). Listen er lang! En måte å skape et så pålitelig resultat som mulig er derfor avhengig av nøye dokumentasjon av hva en har gjort – fra planlegging til gjennomføring.

Validitet sier noe om resultatene i en studie er gyldige. Intern validitet sier noe om hvorvidt resultatene er gyldige for det utvalget (barna i barnehagen) og det fenomenet som er utforsket (barns medvirkning), mens ekstern validitet handler om resultatenes overføringsverdi. Kan resultatene overføres til andre situasjoner og utvalg – kan jeg generalisere funnene mine?

I kvalitativ metode er det forskere selv som er hovedinstrumentet (Befring, 2015). Spørsmål om validitet vil derfor i stor grad dreie seg om «forskerbias», slik som mine forventninger til studien og forutinntatte oppfatninger som kan prege meg som forsker. Validiteten vil være avhengig av min evne til å snakke fortrolig med barn, om jeg tar meg god nok tid, om jeg er forutinntatt og leter etter spesifikke svar, om barna er trygge i intervjusituasjonen, om spørsmålene er relevante for undersøkelsen, at barna forstår spørsmålene, at data er samlet inn på en sikker og troverdig måte, at fortolkingsprosessen følger visse krav med mer. I og med at mine data utforsker opplevelser som må fortolkes, så er dette indirekte «målinger». Dermed vil jeg si at min sikreste måte å komme frem til valide data er at alle trinn i undersøkelsen er nøye gjennomtenkt og forklart i oppgaven. Slik vil eventuelle svakheter bli avdekket. Forforståelsen kan influere på forutsetningene for objektivitet, som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten. Et bevisst forhold til ens forforståelse er viktig, for å kunne sette et kritisk søkelys på egen fortolking, gjennomføring og persepsjon. For å øke fortolkningens validitet er det derfor formålstjenlig å gjengi relevante utsnitt fra informantens svar, for så å vise hvordan en har fortolket og vurdert utsagnet. Joseph A. Maxwell har beskrevet fem kategorier som beskriver validitet i kvalitative studier (Maxwell, 1992, ref. i Befring, 2015, s. 54); deskriptiv-

, tolknings-, teoretisk, generaliserings- og evalueringsvaliditet. De to siste har jeg ikke forholdt meg til gitt oppgavens hensikt og størrelse.

En mulig feilfaktor i mitt studium kan være *Hawthorne- effekten* som oppstår i det forskningslederen vier ekstra oppmerksomhet til de som er med i studien. En eventuell positiv effekt som inntreffer kan forsterkes gjennom oppmerksomheten forskningsobjektene oppnår ved å være med i studien noe som kanskje ikke ville inntruffet i en tilsvarende gruppe som ikke blir forsket på. Jeg har forsøkt å minimere sjansen for dette ved å stille åpne, og ikke ledende spørsmål. Barna vil trolig ikke oppleve at jeg fisker etter «riktige» svar, og kan dermed ikke forsøke å fornøye meg med svar de tror jeg ønsker. Undersøkelsen min er ikke kvantifiserbar, og kan kun fortelle noe om hvordan de aktuelle barna som var med i undersøkelsen opplevde sine muligheter til å medvirke i barnehagen på de gitte tidspunkt for undersøkelsene.

Teoretisk validitet eller begrepsvaliditet viser til samsvar mellom den formelle og den operasjonelle begrepsdefinisjonen (Befring, 2015). Er forskerspørsmålet mitt mulig å operasjonalisere gjennom de spørsmålene jeg har stilt barna og de observasjoner jeg har gjort? Jeg har på forhånd definert hva jeg legger i begrepet «medvirkning». Ut i fra definisjonen har jeg laget åpne spørsmål som dekker områdene jeg ønsker svar på. Fordelen med å bruke åpne spørsmål er at jeg ikke leder barna til svar. Ulempen er at jeg i tillegg til svar om medvirkning også får veldig mange andre svar som ikke handler om tema. Jeg har i liten grad valgt å stoppe barna, fordi de har hatt et uttrykksbehov og det var viktig for meg å ikke gjøre dem «lei» av intervjuersituasjonen. Barna imponerer i sin evne til kreativ og fantasifull tenking, noe vi voksne har masse å lære av. Transkribering av materialet og analyseprosessen ble dermed mildt sagt tidkrevende.

Etter at jeg hadde gjennomført tre dager med intervju og observasjon med barna i barnehagen valgte jeg også å intervju styrene. Dette gjorde jeg fordi jeg kom frem til noen umiddelbare funn som jeg ønsket å få utdypet av styrene. I utgangspunktet var barnehagen med i prosjektet *Læringsmiljø for alle* som blant annet hadde til hensikt å bedre tilbakemeldingskultur mellom ansatte og å øke barns medvirkning. Men svarene jeg fikk fra barna viste ikke tegn til at de visste at barnehagen var med i et slikt prosjekt, og jeg kunne heller ikke se at mye var endret i løpet av de tre besøkene mine. Gjennom intervjuet med styrene ble det klart at de ikke hadde fått til å gjennomføre prosjektet som tenkt, og det førte til at jeg utelot delen av undersøkelsen min hvor jeg ønsket å se etter endringer i barns muligheter til medvirkning i barnehagen over tid.

Det kalles empirisk validitet når validitetsmålingen består i å sammenligne måleresultatene med andre målinger og vurderinger (Befring, 2015), slik som med intervjuet jeg gjorde med styrer. Det er viktig å påpeke at det er barnas opplevelser jeg har vært ute etter i studien. Voksne kan komme med utdypende informasjon om hvorfor de mener barna har svart som de gjorde, men selve opplevelsen til barna er det kun barna selv som har, og det er i hovedsak deres perspektiv jeg ønsker at skal komme frem.

Reliabilitet viser til nøyaktigheten og stabiliteten av data i undersøkelsen. Reliabiliteten forteller også noe om studiens etterprøvnbarhet, og en skiller mellom indre- og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet beskriver i hvilken grad andre forskere kan benytte seg av begrepsapparatet som ligger til grunn for analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Ytre reliabilitet forteller noe om hvorvidt ulike forskere vil oppdage samme fenomen, og om de vil generere samme begreper i en aktuell eller lignende situasjon. I følge Befring (2015) er det ønskelig med mest mulig strukturerte registreringsregler med faste svarkategorier for datainnsamlingen. Han skriver videre at det ved bruk av intervju som metode vil være tjenlig med en kombinasjon av åpne og standardiserte spørsmål. I min studie har jeg ved alle tre intervjubesøk benyttet meg av standardiserte kategorier som jeg har stilt spørsmål ut i fra. Enkelte spørsmål har vært faste, andre har utviklet seg i intervjuet ut fra interessante svar barna har gitt, og noen har endret seg fra intervju til intervju. Det at spørsmålene mine til barna har utviklet seg dynamisk underveis i studien kan svekke studiens reliabilitet. Samtidig har jeg undersøkt enkelte elementer ved alle tre besøk, og kan derav vise til struktur i min noe bevisste «ustruktur». Jeg har dokumentert studieprosessen nøye, og har beskrevet den så detaljert som mulig i den skriftlige oppgaven som du leser nå. Dette mener jeg kvalifiserer til en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon. Ved transkribering av materialet fulgte jeg rådet om å gjennomføre en reliabilitetskontroll ved gjøre selve transkriberingen to ganger, og sjekke over om jeg har nedtegnet ordrett. For ytterligere å øke reliabiliteten kunne jeg fått flere uavhengige fagfolk til å gjennomgå transkriberingen, dette tenkte jeg i midler tid ikke på der og da. Jeg har transkribert materialet på en måte hvor jeg ikke har utelatt noe. Jeg har skrevet på den dialekten barna snakket, jeg har også tatt med nølinger, latter, pauser og lignende for å få med underliggende kommunikasjon og stemning. Dette gir et bedre grunnlag for å kunne fortolke det informanten sier.

Det samlede perspektiv på validitet og reliabilitet kalles isomorfi. Et vakkert begrep på de store metodiske utfordringene vi møter på gjennom alle studier, og kanskje spesielt gjennom kvalitative. «Isomorfi gir uttrykk for samsvar eller identitet mellom det aktuelle fenomenet og

måleresultatet» (Befring 2015, s. 56). To aspekter ved fenomenet bør vurderes – representerer det lille utsnittet av virkeligheten jeg har fått med meg adekvate empiriske uttrykk? Og, er studien preget av åpenbare mangler eller feil? Slik som utrygghet i intervju situasjonen, min påvirkning av situasjonen, andre irrelevante faktorer som kan virke inn eller den totale situasjonens egenskap av bare å være akkurat nå, akkurat her. Befring (2015) beskriver at ved vurdering av isomorfi kan det tas utgangspunkt i innholdet av en måleprosess, og av den indre logiske konsistensen. Atferd vil kunne variere fra situasjon til situasjon og fra gang til gang. Dette kommer jeg ikke i fra. Men ved å måle «temperaturen» ved tre ulike tidspunkt gjentatte ganger, har jeg slikt sett oppnådd en viss stabilitet og entydighet i det jeg oppfatter som en logisk konsistens i svarene jeg har fått i tid og rom.

En svakhet ved min oppgave er at jeg har brukt lang tid på den, og har hatt flere perioder hvor jeg har lagt den vekk grunnet jobbskifte, flytting, dødsfall og to graviditeter. Det skaper en viss mangel på kontinuitet i selve skrivingen. Oppgaven bærer preg av å ha fått tid til å modnes langsomt. På den ene siden påvirker det kontinuiteten og dermed flyten i oppgaven. På den andre siden kan man håpe på at den er modnet som en god vin – heller enn å ha blitt fordervet.

4 ANALYSE

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra analysen av materialet. Jeg intervjuet 6-8 barn i grupper ved tre ulike tidspunkt, gjorde et intervju med styrer, var med barna i daglige gjøremål som deltakende observatør og gjorde observasjoner av visuell tilrettelegging og begrensinger for barns medvirkning.

4.1 Presentasjon av barnehagen

Blomsterenga barnehage er en kommunal barnehage med omtrent 40 plasser. I sin presentasjon av seg selv legger barnehagen vekt på at de har som mål å gi barna god sosial kompetanse, og at fysisk aktivitet blir vektlagt. Gjennom mine tre besøk fikk jeg intervju og følge en flott gjeng på til sammen åtte barn mellom 4 og 6 år. Jeg har valgt å endre navnene deres, og kaller dem for Arne, Amir, Emma, Siri, Amalie, Noah, Jonas og Leah. Jeg fikk også et intervju med styrer i barnehagen, i oppgaven kalt for Åse. Pedagogen som var sammen med meg og barnegruppa gjennom besøkene kaller jeg for Silje, og to ansatte som var tilstede tidvis kaller jeg for Hanne og Espen.

4.1.1 Uteområdet

Barnehagen ligger på et tettsted med kort vei til både sjø og skog. Den er tilknyttet stedets barneskole, og har et stort eget uteområde i kupert terreng som ligger vis a vis skolens uteområde. Uteområdet har en egen lavvo, flere lekestativer, sykkelvei og utebod. Det er flere større grantrær og naturlig vegetasjon i deler av barnehagens uteområde. Enkelte områder er kupert, og andre områder flate. Det er god lekeskjerming fra beplantning i barnehagen, og en egen plattning som ligger inntil barnehagen. På vinterstid kan barna ake fra toppen av utearealet og ned til området hvor sykkelveier og utebod er. Trærne på uteområdet er tilpasset klatring og lek. Enkelte av trærne har en markering på seg som markerer hvor høyt barna får lov til å klatre. Det er laget stillaser nederst ved noen av trærne slik at det skal gå an å komme seg opp til de første grenene. Det ligger planker og grener på bakken ved siden av og rundt trærne. Disse er til fri disposisjon for barna, og de benyttes til å lage små skjul, labyrinter og annet som barna finner på. Personalet forteller at ungene finner uendelige bruksområder for materialet. På sommeren dyrkes det ulike nyttevekster i uteområdet. Barna er da med i hele prosessen fra såing inne, til planting og til sist innsanking. Uteområdet er vegg i vegg med barneskolens uteområde, noe som gjør at barna er godt kjent med de større barna.

4.1.2 Inneområdet

Barnehagens inneområde fordeler seg på yttergang, personalgang, personalrom, kontor, personaltoalett, gang for yttertøy, gang for innetøy, et fellesrom, et hobbyrom, et eget spise/oppholdsrom for de minste barna, lekekrok, avslappingsone med sofa, «puterommet», toaletter for barn og et kjøkken. Personalet sier selv at de kunne ønsket en annen organisering av rommene, blant annet for å kunne separere små- og storbarnsavdelinga oftere. De opplever at de har litt liten plass inne, noe som gir enkelte begrensinger. Toalettene til ungene er tilpasset barnas størrelse. Vask og speil er i høyde med barna. Puterommet ligger skjermet til for seg selv, med åpen dør ned til lekekrok og fellesrom, og et vindu inn fra fellesrommet. Her kan ungene trekke seg tilbake litt for seg selv, samtidig som det er enkelt for personalet å følge med uten å forstyrre. Puterommet har ribbevegger og små madrasser i ulik fasong og størrelse dekt i vinyl. Barna bruker madrassene til å hoppe på, slappe av på og lage hus/bygg med. På hobbyrommet er det bord, stoler og hyller. I hyllene står det ulike formingsmateriell som barna kan forsyne seg av. Hyllene er høye, noe som betyr at de ikke når opp til de øverste hyllene med mindre de bruker stoler til å stå på. Blant annet står det sakser der. Kjøkkenet er utformet som kjøkken flest – med benker, skap, vaskemaskin, servant og overskap. I de nederste hyllene

står asjetter og glass som barna kan nå selv, og i de øverste skapene står blant annet muggene som de pleier å ha vann eller melk i når de spiser måltidene sine.

Det er grind mellom kjøkkenet og fellesrommet i barnehagen. Det er det også mellom inner- og yttergang. Grindene er vanskelige å åpne.

4.1.3 Ansatte og pedagoger

Tall fra barnehagefakta.no viser at Blomsterenga barnehage i snitt huser 4.2 barn pr ansatt, og oppfyller pr 15.12.2016 pedagognormen. 50% av de ansatte er pedagoger. For å ivareta barnehagens anonymitet viser jeg ikke til eksakt lenke til barnehagen i barnehagefakta, men til den generelle siden.

Øie- utvalget (KD, 2012) anbefaler en voksentetthet på 1:3 for små barn og 1:6 for større barn. Blomsterenga barnehage har pr i dag 15 barn fordelt på en småbarns- og en storbarns- avdeling. Slikt sett ligger barnehagen godt innenfor anbefalt norm. I vår/sommerperioden 2015 hvor jeg gjorde mine undersøkelser i barnehagen, var det i midlertid mye sykdom og mangel på personale i barnehagen, noe som blant annet førte til at de ikke fikk gjennomført læringsprosjektet de skulle være en del av.

4.1.4 Skoleforberedende program

Mange barnehager bruker ulike program for å gi barna en så god som mulig start på skolen. I Blomsterenga kartlegges barna for å finne frem til de elevene som vil trenge ekstra støtte på skolen. Barnehagen bruker programmet Bravo Kickstart og Bravo Level Up (bravoleken.no) som har en målsetting å trene på begreper og avkode språket. Kommunen kan skilte med en merkbar nedgang i hjelpetiltak i første og andre klasse i 2015 som følge av innføringen (bravoleken.no).

4.2 Funn

Intervjuer: *«Æ e her i dag fordi æ e så nysgjerrig på kordan det e å være unge i barnehage, og kordan det e å gå i barnehage. Ka e det unga kan være med på å bestem i barnehagen for eksempel?»*

Arne: *«Ingenting»*

Intervjuer: *«Ingenting? Kem e det som bestem i barnehagen da?»*

Fire- fem barn i kor: *«Det e ho Åse!»* (styrer i barnehagen)

Jeg har valgt å la ungene sine stemmer få forrang i denne studien. Med barneperspektiv som blikkhøyde er målet mitt å få fatt på barnas egne tanker. I og med at jeg selv ikke er et barn, men en voksen med 30 års langt målebånd siden jeg selv var på disse barnas alder, er det beste jeg kan gjøre å innta en åpen og nysgjerrig holdning og forsøke å få fatt på hva Arne og de andre barna uttrykker og mener.

Jeg har to valgt å dele mine funn inn i to hovedkategorier: Hvordan medvirker barna i Blomsterenga barnehage, og Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning. Disse har underkategorier, som jeg presenterer funn i fra, for så å drøfte dem i lys av teori.

4.3 Hovedkategori 1: Hvordan medvirker barna i Blomsterenga barnehage?

Tre overordnede kategorier for mine funn manifesterte seg i analyseprosessen. Jeg har delt mine funn inn i kategoriene «Å uttrykke», «Å gjøre» og «Å leke». Kategoriene dekker ulike deler av det å medvirke, beskrevet i begrepsavklaring om barns medvirkning. Kategorien «Å uttrykke» dekker punkt 1, 2, 3, 4 og 6. Kategorien «Å gjøre» dekker punkt 2, 4 og 5. Det å leke kunne fått plass i kategorien «Å gjøre», men den skiller seg såpass ut at den fortjener sin egen plass, og omfatter særlig punkt 4 og 5. Som dere ser overlapper kategoriene hverandre på flere områder.

4.3.1 Underkategori 1: Å uttrykke

Denne kategorien tar for seg barns ytringer – herunder tanker om hva de får være med på å bestemme, hvem som bestemmer hva og hva som er greit å uttrykke. «Å uttrykke» dekker samtlige punkter for medvirkning vist til i innledning for funn.

Jeg vil først presentere mine funn, deretter drøfte og reflektere over dem i lys av relevant teori.

Sitat Arne, 5 år: «Man skal ikke plage andre, man skal være snill og grei og for øvrig kan man gjøre som man vil».

Intervjuer: «Ka e en regel?»

Emma: «Høre på voksne. Og høre etter på ka de si. Passe på at ingen slår og klyp»

Intervjuer: «Kem e det som laga reglan i barnehagen?»

Ungene i kor: «De voksne!»

Arne: «Ho Åse! Det e ho som e sjefen i barnehagen.»

Barna ser sin barnehagehverdag med et annet blikk enn ansatte. Ved flere anledninger kom barna med en annen oppfatning av situasjoner enn de ansatte mens jeg intervjuet. Dette var interessant.

Intervjuer: *«Enn kem som bestem ka dokker kan kjøp på butikken?»*

Siri: *«De voksne!»* Jonas: *«Voksne!»*

Ansatt: *«Æ legg inn protest! Ka va det æ gjorde i går? Æ gikk rundt og spurte dokker om ka dokker ville ha til lunsj, og alle kom med forslag. Æ har nettopp laga ei ny lunsjliste om ka dokker vil ha te lunsj.»*

Barna fastslår at det er «de voksne» og «ho Åse» som bestemmer og lager regler i barnehagen. Dette endret seg likevel noe, spesielt fra første og andre møte. To måneder etter at jeg var der første gang, oppfattet barna at deres meninger i større grad ble tillagt vekt, og at det fikk være med i beslutningsprosesser. Dette første til konkrete endringer i barnehagen.

Intervjuer: *«Ka e det dokker kan bestem at dokker kan gjør da?»*

Leah: *«Om vi vil vær ute eller inne eller på tur eller..»*

Intervjuer: *«Har noen ting forandra sæ litt i bhg?»*

Leah: *«Ja.»*

Intervjuer: *«Ka som har forandra sæ da?»*

Leah: *«Vi får gå inn hvis vi vil.»*

Leah sa dette med triumf i stemmen. De andre barna nikkete bekræftende og uttrykte stolthet over den nye valgfriheten. De kunne velge om de ville være ute på formiddag eller ettermiddag. De fikk i midlertid ikke lov til å bestemme at de skulle være inne en hel dag, noe en av ungene syntes var dumt. Alle barna skal gå ut i løpet av dagen. Ved tredje og siste møte var denne valgmuligheten i midlertid tatt bort igjen:

Intervjuer: *«Og sist æ var her så snakka vi om ka dokker e med på å bestem i barnehagen og da fortalte dokker at dokker fikk bestem om å sku vær ute eller ikke i barnehagen. Om dokker ville være inne på formiddagen eller ettermiddagen. Så lure æ på – e det sånn fortsatt?»*

Emma: *«Neeei, hehe. Vi bestem ikke katti vi skal vær ute nu.»*

Intervjuer: «*Kem e det som bestem det da?*»

Emma: «*De voksne*»

Begrunnelsen fra ansatte var at det ble problematisk i forhold til de mindre ungene. De har lite plass innendørs, og hensynet til de mindre barna gjorde det mest praktisk at de hadde faste tider å gå ut på, slik at de kunne rullere mellom gruppene.

Vi snakker om følelser, og barna ramser opp ulike følelser som det å være lei seg, være glad og være sint:

Intervjuer: «*E det greit å være sint her i barnehagen?*»

To- tre unger svarer på spørsmålet med «*nei*». Silje (pedagog) skyter inn «*Ka som skjer når dokker blir sint?*» Noah: «*Da bynn vi å slå*» To barn nikker og bekrefter utspillet.

Silje spiller inn «*Nei, vi slår ikke noen, for da kan jo noen andre få vondt*».

Emma: «*Å være sint e en følelse*»

Silje: «*E det lov å være sint i barnehagen da?*»

Emma: «*Nei*».

Silje: «*Ka du gjør når du blir sint da?*»

Emma: «*Da dytte æ*».

Ungene har jevnt over de tre møtene en oppfatning om at de selv får velge *hva* de skal leke, og også *hvem* de skal leke med, men det er ikke lov til å stenge noen ute.

Emma: «*Vi bestemme ka vi skal leke*»

Leah: «*Æ bestem KEM æ skal leke med, ho Emma eller ho Amalie*»

Amir: «*Æ bestem at æ skal leke med han Arne heeeeile dagen!*»

Arne: «*Æ bestem at æ skal lek med han Amir heile mitt liv!*»

Ungene jeg intervjuer forteller også at de får bestemme mer enn de mindre ungene på småavdelinga. De kaller de mindre barna for «*ungan*», og distanserer seg slik i alder til dem. «*Ungan*» får ikke lov til å leke med saks eller være på puterommet og herje alene, for eksempel. De forteller videre at det er de voksne som bestemmer mest. Jeg spør om hva de synes om det, og da svarer en jente at «*Det e bra at de voksne bestemmer at det ikke e greit å dytte*». Det er også godt at de voksne er der hvis de trenger hjelp til å løse en konflikt, eller dersom de trenger hjelp til å kle på seg. Når de skal gå ut, pleier ungene selv å sjekke hvordan været er ute før de

går ut. Ut fra det, finner de ut av hva de trenger å ha på seg. Ansatte i barnehagen oppmuntrer de større ungene til å kle på seg selv, men dersom de likevel trenger hjelp så får de det. De minste ungene må ha hjelp til å kle på seg, og noen ganger hjelper de større barna de litt mindre med det.

4.3.2 Drøfting av underkategori 1 med teori

Ungene fortalte at de hadde fått være med på å velge om de skulle være ute før eller etter lunsj. Denne valgmuligheten ble til underveis i perioden jeg besøkte barnehagen. Dette viser at barnehagens personell har støttet barna og gitt dem mulighet til aktiv medbestemmelse og deltakelse i barnehagens planlegging og beslutningsprosess. Ved siste besøk var i midlertid dette valget tatt bort igjen. Begrunnelsen lå i at det var vanskelig for personalet å organisere aktivitet i rommene inne når de ikke hadde faste rutiner for når deler av barnegruppa var ute. Barna gav uttrykk for at de synes det var dumt – de hadde likt veldig godt å få velge dette selv.

Spørsmålet er om ordningen var godt nok gjennomtenkt i utgangspunktet. Barn har rett til at deres stemme blir hørt og får virkning i fellesskapet. Her opplever barna at det nytter å si sin mening, hvorpå barnas mening kun fikk gjennomslag i en kort periode. Ut i fra Meads perspektiv kan man tenke seg at et barn som opplever å få virke med i egen barnehagehverdag og blir hørt, gjennom dette vil støttes til selvets internalisering av at *jeg er en person hvis meninger betyr noe og blir hørt*. I motsatt fall vil et barn som opplever negative sanksjoner på sine forslag eller ønsker kunne internalisere et annet og negativt bilde av seg selv, f.eks *mine meninger er ikke av betydning, jeg kan ikke påvirke mitt liv*. Mead sier at vi lærer oss å innta ulike sosiale roller ved å observere hvordan våre handlinger og personlighet til enhver tid blir vurdert og eventuelt sanksjonert av andre. De aller fleste barn vil helt fint tåle slike sanksjoner fra tid til annen. Dersom barnet opplever dette gang på gang er det derimot grunn til å ta det på alvor.

Voksne står i et asymmetrisk makt- og ansvarsforhold til barn, og barna i Blomsterenga uttrykker tydelig at det er de voksne som bestemmer i barnehagen. Barnas svarer nærmest på autopilot at det er de voksne som bestemmer. Dette viser trolig at barna inneforstått med hierarki i forhold til alder og makt og at de tar det som en selvfølge. I det daglige samspillet mellom omsorgsgiver og barn, utvikles det gjensidige «kontrakter» som lager indre modeller for samspill mellom barn og voksen (Hundeide, 2014). Disse kontraktene trenger ikke være bevisste. Vår sosiokulturelle ballast bringer nemlig med seg mer eller mindre forutinntatte og

automatiske meninger og oppfatninger av barns utvikling og oppdragelse. Hundeide kaller dette for «*den skjulte barneoppdragelsen*» (Hundeide, 2014: 6). Kan dette være noe av forklaringen på barnas klare oppfatning av at det er de voksne som bestemmer i barnehagen?

I Lov om barnehage står det at barn skal ha mulighet til å være en aktiv part i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, noe som innebærer at barnehagepersonellet er forpliktet til aktivt å få frem barnas synspunkt og la disse få innvirkning på barnehagens praksis. Spørsmålet er om ansatte i barnehagen har nok kjennskap til å aktivt drive frem denne muligheten, eller om det eventuelt henger sammen med «*en skjult barneoppdragelse*» hvor maktforholdets struktur vinner i konkurranse med barns medvirkning.

Alder viser seg altså å ha noe å si i forhold til det å bestemme. Dette gjelder også innad i barneflokket. I barnehagelovens paragraf 3 står det at deres synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet. Barna jeg intervjuet var mellom 4 og 6 år, og de forteller at de får bestemme mer enn de mindre barna, og kommer med eksempler på dette.

Barna forteller at de i lek får bestemme hvem og hva de skal leke med. Og det er bra! Bae et al. (2012) formidler at barn gjennom lek får erfare at de har en egen kraft til å påvirke det som skjer der og da innenfor en sosial ramme, som det også er mulig å opponere innenfor. Barna får anledning til å skifte posisjoner, og kan leke seg mellom ulike realiteter som de selv styrer i samspill med andre. I leken kan de realisere seg selv ut over de rammer som gjelder «i det virkelige liv», og dets muligheter til å medvirke og prøve ut ulike roller er mange.

I forhold til det å uttrykke seg, så forteller ungene at de får lov til å si det de vil, også ting som ikke er morsomt. Men det er ikke greit å være sint. Når jeg spør om det er greit å være sint i barnehagen svarer barnet nesten på «autopilot» med at hun kommer til å handle «galt» dersom hun blir sint, «da dytte æ», svarer en jente. I denne situasjonen virker det som personalet lar muligheter til å skape refleksjon sammen med barna gå fra seg. Personalet støtter heller opp om at man ikke skal være sint, heller enn å reflektere med barnet som sier dette. Må man slå hvis man blir sint? Kan sinne være berettiget av og til? Er det galt å være sint? Ask (2015) skriver om slike episoder som muligheter til å gi barna ansvar og lære å ta hensyn. Her kan det se ut som at et potensielt læringsutbytte ikke blir benyttet, og at løsningen heller er å innskrenke friheten - ikke uttrykke sinne. Det å ikke få uttrykke en spesifikk følelse, selv om den er knyttet til noe negativt strider med barnets rett til det å få støtte i å uttrykke seg, og til å bli gitt handlingsrom til psykisk å uttrykke seg og virke med andre. Negative emosjoner er ikke feil,

men barnet kan trenge veiledning og støtte både for å få anerkjent sine følelser og for å kunne ta følelsene ut i aksepterte former.

4.3.3 Underkategori 2: Å gjøre

Denne kategorien omfatter barnas gjøren og laden i barnehagehverdagen. Hva skjer når de er inne? Hva skjer ute? «Å gjøre» dekker punktene 2, 4 og 5 for medvirkning vist til i begrepsavklaringen for barns medvirkning. Jeg vil først presentere mine funn, deretter drøfte og reflektere over dem i lys av relevant teori.

Ved alle tre besøkene mine fikk jeg være med når ungene gikk ut. Jeg fikk være med i et «politiskip» hvor jeg ble satt til fange, jeg fikk ake sammen med barna, være med i skogen og i lavvoen, og jeg observerte hvordan dynamikken i barneflokket endret seg fra inne- og utelek og hvordan ungene så ut til å ta større kontroll når de oppholdte seg ute. Dette var helt tydelig «deres» arena.

Inne var det flere voksenstyrte aktiviteter, slik som for eksempel formingsaktiviteter, måltider, samlingsstund med læringsverktøyet BRAVO, på- og avkledning. I tillegg var det litt liten plass inne i barnehagen, slik at det var få muligheter til å stikke seg bort om barna ønsket det. Puterommet var i midler tid populært.

Silje (pedagog): *«Veggen ble isolert for lyd, og så ordna «Mekkern» et vindu inn til puterommet, sånn at vi kan se inn samtidig som ungene får litt frihet her inne.»*

Det kunne se ut til at barna nøt den friheten de fikk ved ikke å være observert, for det var alltid noen unger inne på puterommet. Før barna kommer seg ut i flokk er det påkledning. Når en hel avdeling skal kle på seg klær samtidig oppleves det som til dels kaotisk selv om ungene var veldig selvstendige i prosessen. De voksne observerte barna og hjalp kun til der hvor barna ikke klarte selv. Barna ble oppfordret til å prøve selv, eller til at barna kunne hjelpe hverandre før de voksne grep inn. I det de kom seg ut var det som å se festede ballonger lette fra bakken. Barna ble friere, selv om de voksne fortsatt hadde mulighet til å «hanke dem inn» ved behov. Personalet hjalp til og lekte med de barna som ønsket det, men var også mer i «bakgrunnen» enn det de var inne. Støynivået var mindre ute enn inne. Uteområdet er stort, og barn kan fordele seg utover på et større område og i flere kriker og kroker. En liten skog med høye trær gav

muligheter for å stikke seg litt bort. Trærne var tilrettelagt for at barna skulle kunne klatre opp i dem selv og uten hjelp fra andre. Det var merker på trærne som viste hvor langt ungene fikk lov til å klatre. Et barn forklarte dette til meg, da jeg lurte på hva merkene betydde. I skogen lå det også masse planker som i mine øyne var slengt rundt. Disse var til fri disposisjon for barna, og pedagogen Silje fortalte at barna brukte disse til hva som måtte falle dem inn. I Blomsterenga barnehage observerte jeg at det var her ute i fri lek at barna i størst grad utfoldet seg selvstendig og uten innblanding fra voksne.

4.3.3 Drøfting av underkategori 2 med teori

Et interessant funn i undersøkelsen min var at jeg observerte store forskjeller i medvirkning ut i fra om barna var ute eller inne. Hvordan kan det ha seg? Solveig Nordtømme viser til at rommet og materialet har betydning for barns muligheter til lek og sosialt samspill, og virker inn på barn sin deltakelse og meningsskapelse. Personalet i Blomsterenga barnehage forteller at innearealet de har til rådighet er begrenset. Det er små rom som skal fordeles mellom små og store barn. Nordtømmes studie viser at rom med liten plass til lek og utfoldelse i forhold til materiale begrenser barns muligheter til lek. Uterommet er også en del av barnehagens rom. Observasjonene mine viser at uterommet er innholdsrikt, samtidig som det innbyr til barns frie og fantasirike lek og utfoldelse. Det finnes områder hvor barna kan stikke seg bort, eller som kan transformeres alt etter som hva barna leker og gjør.

I utelek erfarte jeg å bli dratt inn i barnas lek hvor jeg med stor iver fra barna ble fengslet og satt i kasjotten. Barna erfarte her en reversering av maktposisjon, hvor deres stemmer fikk virkning på hva som skjedde med meg. Det virket på meg som om barna opplevde et større og friere handlingsrom når de var ute, hvor de fikk anledning til å uttrykke seg og virke sammen med andre, helt i tråd med intensjonen om barns medvirkning. Uterommet inviterte til lek, og med det går vi nå over til neste underkategori.

4.3.4 Underkategori 3: Å leke

«Det var jo litt sånn med ungan og prosjektet - vi hadde jo en tanke om at de skulle kom med en masse gode idea på ka de hadde lyst til, og vi skulle virkelig få høre ka de likte å gjør i barnehagen. Og de likte å leke. Det var det de skulle gjør».

«Vi har prøvd å komme med forslag og prøvde å styre dem litt uten å direkte styre, og kom med forslag om baking og om man kunne gå på tur sånn og sånn, og man kunne finn på det og det, og ja... Det hørtet veldig spennende ut syns ungan. Men de skulle leke (smil)» Åse, styrer i Blomsterenga

Et av virkemidlene i prosjektet «Læringsmiljø for alle» som barnehagen opprinnelig skulle ta del i var at alle dagsplaner skulle tas vekk, og at de ansatte skulle følge barnas initiativ.

Om dette sier styrer, Åse:

«(...) men vi har tatt tilbake planan nu, og det e mer for å liksom ha nokka... ka skal skje i løpet av ei uke, og... For man må jo uansett gjennom ting og vi har en rammeplan å forhold oss til. Ungan skal jo ha ting, så når det var mest fri lek og dem helst ikke ville at vi forstyrra, var det vanskelig å dra så mye inn i det å for da ødela vi bare. Og det ga de klar beskjed om at enten så går de eller så sei de ifra om at de vil vi skal gå. Så de har plana nå som går litt mer på sånne ting for å ha litt struktur. Og siden vi har en vikar inne så e det lettere for ho å vite ka som skal skje.»

Styrer opplevde det som kaotisk når de ikke skulle ha dagsplaner å forholde seg til. Hun argumenterte med struktur, rammeplanens innhold, hensyn til vikar, og at det var vanskelig for dem å «dra inn så mye» i barnas frilek, fordi de da opplevde at de ødela eller forstyrret.

«Æ trur dokker alle sammen like å leke. Og når vi hadde det her prosjektet kor dokker fikk bestem. Ka va det dokker sa da? Når oss spurt oss ka dokker hadde lyst å gjøre? Vi vil lek! Var det eneste svaret vi fikk. Bak kake eller gå på tur eller på butikken eller ka som helst: Vi vil lek var det eneste» Silje, pedagog i Blomsterenga

Barna gav helt klar beskjed om at det var leke de ville gjøre om de fikk bestemme selv. Jeg observerte at barna var mer selvstendig og hadde bedre flyt i leken når de ikke gjorde voksenstyrte aktiviteter. De levde seg inn i leken, hjalp hverandre når noen slo seg, fant løsninger selv på små konflikter som oppstod og vekslet på roller i opposisjonell lek.

Jeg observerte opposisjonell lek ved flere anledninger. Barna som lekte nøt å innta roller som de utviklingsmessig enda ikke behersket, men som de i leken kunne klare. Her fikk de anledning til å strekke sitt utviklingspotensiale. Det var roller hvor de kunne bestemme og ha makt som var mest ettertraktet. Blant annet ble jeg satt i fengsel mens jeg var ute sammen med barna, og det var tydeligvis veldig gøy. Silje (pedagog) forteller at de har en regel om at det er greit å ha «herjelek» og «voldsomlek», men at det begrenses ved en regel om at hvis noe gjør vondt eller

noen blir veldig hardhendt og det blir slossing, så er det ikke lov. Hvis noen opplever noe som vondt eller vil stoppe så skal man si fra til den det gjelder:

Silje: «*Da kan dokker si: Nu må du vær forsiktig, eller kutt ut, nu gjør det ondt!*» Til dette svarer Arne: «*Akkurat som i kardemommeloven! Kan dokker den? Man skal ikke plage andre, man skal være snill og grei og for øvrig kan man gjøre som man vil. DET står det!*»

Jeg lurte på hva ungene selv mente om hva det å leke er:

Intervjuer: *Ka e egentlig å lek da?*

Amir: *leeeke!*

Intervjuer: *ka e det da?*

Alle i kor: *leeeeeeke!!*

Intervjuer: *ka gjør man når man leke da?*

Alle i kor: *leke!*

Ungene i Blomsterenga er tydelige i hva de er opptatt av og hva de ønsker å bruke tiden på. Og det å leke...? Ja, det er å leke! Veien er målet.

4.3.5 Drøfting av underkategori 3 med teori

Lek! Er lek veien til målet? Eller er veien selve målet? Thats the question, og det er det mye av diskusjonen om lek og læring i barnehage også dreier seg om i nåtid.

Ask (2015) skriver at det er paradoksalt at en del barnehager bruker mer tid på planlagte aktiviteter enn på tilrettelegging for lek, på bakgrunn av både kunnskap og erfaring. Leken er barnets naturlige læringsarena. Her lærer de seg å forholde seg til verden, til seg selv og til andre. De bearbeider opplevelser, løser konflikter og utfordringer samtidig som de stort sett har det morsomt (Ask, 2015).

Barna i Blomsterenga barnehage vil leke. Helst hele tiden. Det bekreftes i særlig grad av barna, men også av personalet og av styrer. Dette oppleves i midler tid som vanskelig å forene med å fylle dagene med rammeplanens innhold for barnehagen. Styrer opplevde det som at de ansatte forstyrret når de brøt inn i leken, og at det ble vanskelig å gjennomføre innholdet i rammeplanen. Ask (2015) skriver om «*å leke frem intensjonene i rammeplanen*». Og forklarer med at formaninger sjelden virker. For å tilrettelegge for lek må man både forstå leken og kunne leke barn inn og ut av den. Ved å kunne være usynlig tilstede mens barn leker fritt kan en både

skrive en rapport, ha et lite møte og være delvis observerende. Rammeplanen innhold kan lekes frem, ifølge Ask (2015).

I rammeplanen står det at «*barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlag for læringsprosesser og temaer i barnehagen*» (KD, 2006, s.27). Barnet kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter også gjennom samhandling med andre barn. Leken har en sentral rolle, fordi barnet gjennom lek kan løsrive seg fra sitt eget utviklingsnivå og gjennom rollelek kan strekke seg etter et potensielt utviklingsnivå. Vygotskij skilte mellom barnets faktiske og potensielle utviklingsnivå, og kalte avstanden imellom for «sonen for den nærmeste utvikling». Barnet kan strekke seg etter sitt potensielle utviklingsnivå både gjennom samhandling med voksne og andre barn. Gjennom lek kan barnet slippe løs fra sitt nåværende utviklingsnivå, og kan prøve ut roller som de i det virkelige liv enda ikke behersker – for eksempel prøve ut voksenrollen, eller leke storesøster, politimann eller en løve for den saks skyld. På denne måten kan barnet tilegne seg verdifull kunnskap og erfaringer. Dette kan også skje gjennom lekende transformasjon (Bae, 2004, ref. i Bae et al., 2012) hvor barnet får anledning til å prøve ut nye samhandlingsformer, strekke sitt utviklingspotensiale og også bearbeide hendelser fra virkeligheten. I leken kan barnet oppleve mestring som det enda ikke har oppnådd i det virkelige liv. Uten at voksne griper inn, kan barn gjennom lek lage sin egen utviklingsone (Skodvin, A. ref. i Gulbrandsen, 2006). Pedagogen i barnehagen fortalte at herje- og voldsomlek er greit i Blomsterenga. Det å tillate lek på barns premisser, selv om det kan innebære voldsom- eller herjete lek, tenker jeg at ut i fra et medvirkningperspektiv er positivt. Grenser testes, roller utforskes og nye ferdigheter blir til.

Det er interessant å se at styrer opplevde det som problematisk at de som ansatte ikke fikk innpass i leken, og at det dermed var vanskelig for dem å «dra inn så mye» i barnas frilek. De ansatte opplevde at deres innblanding ødela eller forstyrret. Mangel på struktur og det å smette inn rammeplanens innhold ble brukt som argumenter for å trekke dagsplanene tilbake igjen.

Fenefoss og Jansen (ref. i Bae m.fl. 2012) mener at det skapes et spenningsfelt når barns medvirkning møter vokseninitierte og målrettede læringsaktiviteter. De stiller også spørsmål til om selve læringsforståelsen som kommer frem i offentlige dokumenter, gir rom for barns medvirkning i praksis. Kan dette være noe av forklaringen til at de ansatte syntes det var vanskelig å forene barns lek med rammeplanens innhold? Som beskrevet i teoridelen foreslo Brennautvalget at arbeid med lek i større grad skal målstyres, mens evalueringsrapporten for ny rammeplan viste at ledere på forvaltningsnivå var opptatt av skolerelaterte temaer slik som læring og språkstimulering. Bae et al. (2012) beskriver at de politiske føringene og planer kan

påvirke personalets praksis i en forenklet og reduksjonistisk retning. Styrer i barnehagen opplever helt klart barns frie lek som en utfordring i det å få «gjennomført» rammeplanens innhold. Dagens rammeplan presiserer at barnehagen ikke skal beskjeftige seg med detaljerte læringsmål. Men denne forståelsen møter motstand i NOU- meldingen «Med forskertrang og lekelyst» som presiserer læringsmål og systematikk i det pedagogiske arbeidet, uten at barns medvirkning kommer frem i dokumentets anbefalinger. Pettersvold og Østrem (2012) beskriver at tilpasning og normering er et kjennetegn ved dagens barndom, og at en ser en utvikling hvor barnehage i økende grad går bort fra lek og trivsel og mer i retning av skoleforberedelse og kartlegging. Dette setter sitt preg på alle barnehager i mer eller mindre grad, også i Blomsterenga hvor barna kartlegges for å finne frem til fremtidige elever som vil trenge ekstra støtte på skolen. Samtlige barnehager i kommunen bruker programmet Bravo! som har som mål å trene barna på begreper og det å avkode språket. Innføringen av programmet har ført til at skolene i kommunen har opplevd en merkbar nedgang i hjelpetiltak i småskoletrinnet. Det er helt klart en fordel å oppdage barn som trenger ekstra oppfølging tidlig, slik at utfordringene kanskje kan minimeres. Samtidig er det verdt å være oppmerksom på hva dette kan gjøre med barnehagens innhold og fokus. Bae et al. (2012) stiller spørsmål til om barns rett til medvirkning vil forsvinne ut av fokus og erstattes med læringsarbeid med detaljstyring i takt med føringene i de nye dokumentene. Det er riktig å reflektere og være bevisst på denne balansegangen, selv når det fører til gode resultater på skolen. I studier hvor pedagogen i hovedsak er opptatt av å formidle kunnskap, viser det seg at medvirkning begrenses (Bae et al., 2012). Hundeide m.fl. peker også på en utvikling i tiden hvor en skolsk tilnærming til oppvekst og oppdragelse nå er rådende. Når vi da legger Pettersvold og Østrens beskrivelse om tilpasning og normering som kjennetegn ved dagens barndom, og en utvikling hvor barnehage i økende grad går *bort* fra lek og trivsel og mer i retning av skoleforberedelse og kartlegging så kan dette tyde på en disharmoni mellom føringer om barns medvirkning i rammeplan og lovverk og tiden vi lever i hvor læringsfokus i økende grad trer frem. I følge Bae et al. (2012) er det i lek barna synes de har mest innflytelse. Min observasjoner og samtaler med barna støtter opp om dette.

4.4 Hovedkategori 2: Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning?

Her har jeg delt mine funn inn i kategoriene «Rom, interiør og tilgjengelighet» og «Faste rutiner». Kategoriene rommer de funn jeg gjorde i forhold til underspørsmålet mitt «Hvordan

tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning». Jeg vil først presentere mine funn, for så å drøfte disse i lys av relevant teori.

4.4.1 Underkategori 1: Rom, interiør og tilgjengelighet

Jeg gjorde observasjoner av det fysiske miljøet ved de tre besøkene jeg var der, og la merke til flere gunstige løsninger. Det er toaletter i ulike størrelser i barnehagen. Slik sett kan alle barna klare å komme seg opp på do selv, noe som gir dem mulighet til å handle selvstendig og til å øve seg i egen høyde. Det samme gjaldt vaskene på badet. I gangen fantes der krakker som barna selv kunne hente dersom de ikke rakk opp til støvler og ytterklær som hang på stativ. I yttergangen hadde barna egne kopper og vask i barnehøyde, slik at de selv kunne forsyne seg med vann når de var tørste. De hadde vegghengte spisebord i fellesarealet, noe som gjør at rommet kan benyttes til flere formål i løpet av dagen.

Barns alder i barnehagen spenner seg fra ett- til seks år. Hvordan kan en da tilrettelegge for et fysisk utfordrende miljø både for de minste og de største samtidig? Dette var ei utfordring i Blomsterenga barnehage. Innearealet ble opplevd som lite og upraktisk av barnehagepersonellet, med lite mulighet til å stenge av områder.

Barnehagen gjorde noen endringer på innearealet i løpet av de tre besøkene mine. Da jeg var i barnehagen første gang, var mye forskjellig hengt opp på veggene. Noe var i barnehøyde, mens andre ting hang i «voksenhøyde». Ved neste besøk hadde de tatt ned alt fra veggene sine, og satt tilbake de de mente at fortsatt burde være der. Bokstaver og tegninger på veggene hang i høyde med barna, og det var nå god oversikt på veggene. De endret også på romløsningen i samme rom: Ved første besøk var det en «dukkekrok» i det store fellesarealet som brukes til måltider og lek. Jeg observerte ingen lek i dukkekroken, bare springing innom den. Det var også en del rot i kassene som hørte til. Leker og gjenstander var ikke lagt i system. Ved andre besøk hadde de flyttet dukkekroken til en mellomgang der hvor barna kunne stikke seg litt bort dersom de ønska det. Personalet merket seg at flere barn brukte dukkekroken til lek nå som den var flyttet. Samtidig fikk de frigjort plass inne på fellesarealet til flere formål. Jeg observerte nå at barna brukte området, og det var tatt en gjennomgang av hva som var i de ulike boksene.

Ved hjelp av disse endringene i romløsning og interiør opplevde både personalet og barna en bedre utnyttelse av plassen.

Barnehagen forsøke ei ordning hvor barna selv kunne bestemme om de skulle være ute før eller etter lunsj i perioden jeg besøkte barnehagen. Dette kom på plass etter dialog med ungene om hva de ønsket å bestemme. Barna var veldig fornøyd med den nye ordningen, men ved siste

besøk hadde barnehagen endret rutine sine tilbake til sånn som de hadde det før fordi personalet synes det var vanskelig å få til en god løsning for plassbruk inne når de ikke hadde en fast oversikt over hvem som var ute og hvem som var inne.

Mine observasjoner var at det var få steder barna kan trekke seg tilbake og holde på med noe for seg selv inne, og at det meste av aktivitet som skjedde inne i barnehagen var vokseninitiert. Unntaket var «puterommet» som lå for seg selv. Her utfoldet ungene seg i egeninitiert og fri lek i stor grad uten involvering av voksne.

Ved mitt første besøk la jeg merke til at barnehagen bruker stengsler foran døren som leder ut til den ytterste gangen, og også foran kjøkkenet. Da jeg spurte hva hindringene var til for, fikk jeg forklart at de var der for å beskytte barna. Etter en hendelse hvor et barn hadde stukket av kom grinden foran ytterdøra opp. Den på kjøkkenet var der fordi det var mange små barn i barnehagen og en ønsket ikke at de skulle gå inn på kjøkkenet. Selv hadde jeg problemer med å åpne grindene. En gutt hadde i midler tid sin egen løsning. Han viste meg hvordan man kunne klatre over hinderet: «Det er bare å gjør sånn her!», og så klatra han over.

Blomsterenga barnehage har ut i fra lokalenes utforming ikke anledning til å lage en helt egen småbarnsavdeling. Undersøkelsen viser at alle barnas handlefrihet kan bli innskrenket på grunn av enkelte barns handlinger, og at dette i hovedsak skjer for å beskytte barna. Stengslene foran enkelte rom er et eksempel, og her kommer et annet:

Leah: «*Æ har klept håret en gang*»

Intervjuer: «*Ka skjedde da?*»

Leah: «*De voksne ble sint.*»

Intervjuer: «*Og ka skjedde med saksene da?*»

Leah: «*Hehe... da blei saksene tatt vekk så ingen unga kunne nå de!*»

Det var mye snakk om saksene alle gangene jeg var der. Det er tydelig at det var noe som opptar barna. Jeg ble fortalt at det er de voksne som bestemmer når og hvor lenge de får holde på med saksene.

Noah: «*De voksne bestemmer ka vi skal gjør og kor lenge vi kan ha saks.*»

Noah forteller at han liker å leke med papir og saks. Han liker å lage ting med papiret.

Amir: «*De voksne er nødt å vær inne når ungan skal ha saks.*»

Emma: *«Ja for da kan jo æ og ho Leah kleppe håret vårres! Æ huska når æ og ho Leah klepte håret!»*

Jeg biter meg merke i kommentaren om at saksene må være utilgjengelig, «for hvis ikke klipper vi håret av hverandre». Mangelen på det å kunne bremse seg selv uten fysiske grenser. Må det nødvendigvis være slik?

Nei, vi kunne ikke gjør alt. Men sånn som at man legg til rette for at alt ska stå tilgjengelig for ungan, så har vi jo en barnehage med ei avdeling for de små og ei for de store ungan, men fysisk kan vi jo ikke del opp. De bruke de samme områdan og romman sånn at en del ting sånn som sakse (...), de kan ikke stå sånn at de små bare kan hente når de har lyst på. Det må stå høyt oppe. Styret i Blomsterenga barnehage

Hun forteller videre at de større ungene må si ifra til de voksne dersom de skal bruke saksene slik at de vet at de er nede. De største kan selv nå tak i sakser ved å stå på en stol og hente dem. Ved tredje besøk er ungene fortsatt opptatt av det med saksene.

Intervjuer: *«(...) Men ka e det som står høyt oppe?»*

Noah: *«for eksempel sakse.»*

Intervjuer: *«Veit du ka æ huske om saksen, det var noen som fortalte at en gang hadde noen tatt ei saks og så hadde dokker lekt frisør. Og så hadde to unga, æ huske ikke kem det va, hadde klipt hverandre.»*

Noah: *«Det e ho Leah og ho Emma.»*

Intervjuer: *«Ja og da fikk æ høre at etter det ble saksen satt litt høyere opp, mm. Sånn at ikke noen plutselig skulle klipp sæ. Ville dokker gjort det?»*

Fire unger i kor: *«Neeei!»*

Siri: *«Bare hos frisøren.»*

Jonas: *«Og hos ho mamma.»*

Emma og Leah fortalte at de voksne må passe på saksene fordi de to kunne finne på å klippe håret til hverandre. De hadde gjort det ved en anledning nemlig. På spørsmål om de hadde kommet til å gjøre det igjen svarer likevel fire av barna at det hadde de ikke, de andre fire sier ingen ting. Barna oppfatter altså her at de voksne må passe på saksene og at de må være høyt oppe fordi to av barna ved et tilfelle har klipt håret til hverandre. Konsekvensen ble ifølge

dem selv at ingen av barna fikk bestemme når de skulle ha saks. Styrer i barnehagen, Åse, kommer med utfyllende informasjon og forteller at det er på grunn av de mindre barna at saksene er høyt oppe. Barna har i midlertid oppfattet at deres handlefrihet er innskrenket på grunn av en hendelse blant to av barna – saksene var i realiteten utenfor rekkevidde.

4.4.2 Drøfting av underkategori 1 med teori

Rammeplanens kapittel 1.8 om fysisk miljø sier at miljøet i barnehagen skal gi alle barna utfordringer avhengig av alder og ferdigheter (KD 2006). Cathrine Ask (2015) påpeker at bevisst bruk av ute- og innerom krever at rommene er tilpasset barna og ikke omvendt. Rommene i Blomsterenga er ikke så store, og ansatte kunne ønske seg mer plass slik at de lettere kan dele opp rommene, spesielt med tanke på de aller minste barna i barnehagen. Solveig Nordtømme (2016) sin studie av rommets og materialets betydning for barns muligheter til lek og sosialt samspill viser at rom og materiale spiller sammen og virker inn på barn sin deltakelse og meningsskapelse (Nordtømme, 2015). Liten plass til lek og utfoldelse i forhold til materiale begrenser barns muligheter til lek. Barnehagen gjorde et godt grep ved å flytte «dukkekroken» ut av fellesarealet og inn i en mellomgang som i utgangspunktet ikke ble brukt til noe annet. Slik fikk de bedre plass i fellesarealet, samt at den nye løsningen innbød til lek, heller enn bare rasing innom i forbifarten. Ask (2015) skriver at mens vi voksne gjerne ønsker oss åpne løsninger med god oversikt, så ønsker barna seg gjerne heller små kroker og hemmelige steder hvor de kan få være i fred.

I fellesarealet har barnehagen bord som kan hektes opp på veggen når de ikke er i bruk. Det muliggjør at rommet kan brukes på flere måter. Dess mer fleksible rommene kan tas i bruk, jo bedre tilrettelegges det for lek og barns medvirkning og initiativ (Ask, 2015).

Jeg ble gjort oppmerksom på enkelte løsninger som hadde til hensikt å beskytte barna, men som på den andre siden også førte til mangel på utfoldelse. De konkrete eksemplene på dette er grindene som var satt opp, og utstyr som var vanskelig for barna å få tak i. Ask (2015) skriver at mange barn og mye å passe på kan føre til at vi enkelte ganger kanskje velger det som er enklest for oss selv for å unngå skader. Samtidig oppfordrer hun til å lære barna hva de må være forsiktig med, heller enn å ta vekk eller stenge igjen. Hun skriver videre at det er lett å sette ettåringens behov foran femåringens, og at det er forståelig at personalet i barnehager synes det er vanskelig med store barnegrupper med stort sprik i alder. Ask (2015) påpeker at enten må barnehagene organisere seg slik at barna lærer å ta hensyn til hverandre på tvers av alder, eller så må barnehager ha egen småbarnsavdeling. I Blomsterenga har de i dag ikke mulighet til å

lage en separat småbarnsavdeling, noe som betyr at mulighetene for barnehagen ligger i det første forslaget fra Ask (2015), å lære barna å ta hensyn.

Når det kommer til sakser, så har Ask (2015) omtalt den samme problemstillinga i boka «*Hverdagslæring i barnehagen*». På kort sikt er det kanskje enklest å sette vekk sakser slik at barn ikke klipper hår eller klær. Hun påpeker i midler tid at i et fysisk miljø som skal stimulere og invitere barna til kreativitet, lek, aktivitet og nysgjerrighet, må barna både kunne se og få tak i det de trenger og har lyst på. Det ligger viktig selvstendighetstrening og mestringsfølelse i å lære å behandle gjenstander med forsiktighet og å bruke verktøy riktig. Fysiske stengsler er en umiddelbar og synlig hindring for utfoldelse. Muligheter for medvirkning innskrenkes i det at barna rett og slett mangler tilgang.

Hva gjør slike stengsler med barns selvstendighet og blick på seg selv? Det får meg til å tenke på Mead, og hans teori om at vi danner vårt selv gjennom «andres briller», og gjennom interaksjon med andre mennesker. Han kalte dette for rolletaking – evnen til å ta en annens ståsted og se det fra den andres synspunkt. Barnets selv fremstår da som et sosialt produkt som påvirkes av det vi utsettes for og gjør til vårt eget. Slikt sett danner barnet et samsvar mellom det den voksne ser, og seg selv – blikket smeltes sammen og det skapes harmoni. Hva ser barnet her? Rom eller gjenstander som ikke er tilgjengelig for dem, kun for voksne.

Mead fremhever at sosialiseringen bidrar til felles normer, verdier og holdninger som igjen gir grunnlag for våre selvvurderinger. Ikke bare er de fysisk hindret fra å nå et område. Implisitt forteller disse stengslene barna at de ansatte ikke stoler på dem, og ikke tiltror dem ansvaret det er å gjøre felles avtaler om regler og hvordan en skal ha det. Ved å sette opp stengsler kan man gå en glipp av gode muligheter til å komme i dialog, gi ansvar til og gjøre avtaler med barna. Mead hevder at det erfaringsmaterialet vi bruker for å danne et bilde av oss selv først og fremst bygger på reaksjoner fra andre mennesker.

4.4.3 Underkategori 2: Faste rutiner

Intervjuer: «*Kordan pleie dokker å gjør det når dokker spis?*»

Arne: «*Vi tygge!*»

Stemningen på kjøkkenet er god og lett. To unger er sammen med assistenten Hanne om å finne fra det som trengs til måltidet. Amalie teller kopper og setter de på tralla, og Siri forteller ivrig at hun kan telle på engelsk og demonstrerer det med å telle til ti.

Amalie: «*Nu har vi alt.*»

Hanne (ansatt): «*Har dokker det?*»

Amalie: «*Nei. Vann. Og koppa.*»

Hanne: «*Ja, og så e det tre voksne som også må ha koppa.*»

Amalie teller og tar kopper. 11 stykker.

Siri: «*Æ kan tell på engelsk – one two tree four, five, six...*»

De når tak i kopper og asjetter selv, for personalet har satt disse i de nederste skapene slik at også ungene skal kunne ta det ut uten å måtte be om hjelp av en voksen. Slikt sett sparer både personalet og ungene tid, og ungene kan selvstendig ta del i arbeidet. Enkelte ting må de ha hjelp til – for eksempel å få tak i mugger som vannet skal være i. De står på ei hylle. Ungene forteller at de pleier å bytte på å være med på å gjøre i stand til lunsj. Det er tydelig at det er stas å være med på dette. Det kommer frem at det ikke er fast rutine at barn er med på forberedelsene:

Intervjuer: «*Kem e det som lage lunsjen da?*»

Amalie: «*Æ vet at ho Hanne og han Espen (ansatte) bruke å lage*»

Silje (pedagog): «*Men dokker må hjelpe til innimellom? Skrelle potet og gulrot og sånt.*»

Amalie: «*Vi å bruke det!*»

Før måltidet vasker alle barn og voksne hendene sine. Vi sitter ved spisebordet og alle synger med på en sang som åpner måltidet. Barna har med seg brødkiver selv, mens de får pålegg og drikke fra barnehagen. Tonen er fin og munter, og jeg oppfatter at samtalen mellom barna går fritt og av seg selv. De ansatte blander seg i liten grad inn. Dette er tydelig barnas stund. Barna sender over melk og vann i mugger til hverandre. Emma kommer frem til trallen og ber om et type smøre pålegg. Jeg gir det til henne og hun ser spørrende på meg. «*Nå kan du smøre på, vær så god!*» sier jeg. Emma nøler litt, men gjør som jeg sier. Etterpå skjønner jeg hvorfor. Ungene får ikke smøre på selv. Da jeg spør om grunnen til dette får jeg til svar at det er av hygienehensyn. Arne svarer: «*Æ klarer å smøre på heime!*». Ved siste besøk spør jeg om forberedelser til matstund igjen:

Intervjuer: «*Og da skal æ spør om når dokker spis mat i barnehagen. Når dokker spis lunsj for Eksempel, spisetid. Kem e det som laga maten da?*»

Amir: «*Eeeeem. Det e ho Hanne (en ansatt)*».

Siri: «*Han Espen (en ansatt)*».

Silje (pedagog): «Gjør de voksne det helt for sæ sjøl?»

Siri: «Jaaaa.»

Silje: «Har de gjort det nu når æ har vært borte?»

Intervjuer: «E det de voksne som laga maten alene eller bruke dokker å være med noen ganga?»

Emma: «Noen ganga (flere stemmer i). Noen få ganga. Kanskje alle dagen.»

Silje: «Egentlig skal ungan være med, men kanskje av mangel på folk har ungan ikke vært med.»

Her virker det som at barnehagen har en intensjon om at barna skal være med på forberedelsene, men at dette ikke har blitt fast rutine.

Intervjuer: «Enn dokker når dokker skal spis og det skal dekkes på bordet. Kem e det som dekke på da?»

Emma: «Mmm, vi ungan»

Intervjuer: «Åja»

Leah: «Og vi dekke på melka også»

Intervjuer: «E dokker så god til å gjør det at dokker bare gjør det helt av dokker sjøl?»

Leah: «Ja!»

Intervjuer: «det e bra!»

4.4.4 Drøfting av underkategori 2 med teori

Cathrine Ask (2015) sier at dersom vi skal la barna få delta i hverdagsaktivitetene så krever det av oss voksne at vi avstår i fra å skulle være effektive og å gi barna service. Hun skriver videre at det for de aller fleste av oss vil være enklere å gjøre ting for barna heller enn å gjøre dem i stand til å hjelpe hverandre og mestre selv. Etter hvert som barna får trening i være aktive medvirkere ser personalet i midlertid at de så å si blir overflødige. Jeg tenker på situasjonen med pålegget her. Jeg ble fortalt at det var av hygienehensyn at barna ikke fikk smøre på maten sin sjøl. Barna vasker i midlertid hendene sine rett før måltidet, noe som sier meg at det kanskje er andre grunner til at dette heller gjøres av personalet? Det blir kanskje grisete? Samtidig så kommer Ask (2015) sine refleksjoner omkring det med å la barna få anledning til å øve og mestre godt med her. Kanskje blir det ikke like effektivt i starten? Men ved å avstå fra å yte service der det strengt tatt ikke er nødvendig, så kan det igjen friggi tid til det å være oppmerksom på noe annet. Personalet kan dermed bli mer tilgjengelig og lyttende for barna: Mer tid og muligheter til å bruke rammeplanen aktivt i aktiviteten, og til å gi veiledning både til voksne og barn (Ask, 2015).

I følge Hundeide (2014) sees barnets utvikling på som en kombinasjon av barnets spontane og indredrevne utviklingsprosess samt en assistert utvikling ved hjelp av veiledning og støtte. «Den skjulte barneoppdragelsen» kaller han de mer forutinntatte og automatiske meninger og oppfatninger som vårt sosiokulturelle gods bringer med seg, ofte ubevisst fra «veileders» side (Hundeide, 2014). Barna vet at de ikke får smøre på maten sin, og de godtar det selv der hvor de forteller at de klarer å gjøre det hjemme. Dette kan karakteriseres som en gjensidig kontrakt mellom de ansatte og barna i barnehagen – de kan spillereglene og retter seg etter dem. Det skapes forvirring i det jeg kommer inn og bryter kontrakten ved å be et barn om å smøre på. Den vide definisjonen av barns medvirkning fremhever «Barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning på den sosiale arena» og forstås som å gi barnet et fysisk og psykisk handlingsrom, hvor det har anledning til å uttrykke seg og virke sammen med andre. Observasjonene mine av barnegruppa viser at de er gode til å samarbeide der hvor de får anledning, og at de villig deltar i praktiske og daglige gjøremål der hvor de får anledning til det.

5 AVSLUTNING

Fra begynnelse og til ende i denne studien har jeg forsøkt å la barnas stemmer komme frem og bli gitt det spillerommet de fortjener. Jeg har forsøkt å lytte til det de har sagt, og har tatt det med meg inn i teoretikernes verden. Dette har for meg handlet om å planlegge. Lytte. Gjøre om. Lytte mer. Tvinge meg til å holde på barneperspektivet, selv om fristelsen er stor til å tre inn i den for meg mest kjente sfære, det voksne perspektivet. Reflektere. Strukturere. Igjen holde på barneperspektivet.

I dette kapittelet vil jeg samle trådene og sammenfatte de viktigste funnene mine i en avsluttende drøfting. Jeg vil også si noe om hvordan mine funn kan bidra til videre forskning og refleksjon gjennom «Veien videre».

5.1 Avsluttende drøfting

Jeg begynner med en kort oppsummering for hva som er de mest fremtredende funnene mine fra analysedelens ulike kategorier. Jeg delte funnene mine inn i to hovedkategorier, med utgangspunkt i problemstillingen og delspørsmålet mitt.

I hovedkategori 1, «Hvordan medvirker barna i Blomsterenga barnehage», delte jeg funnene inn i underkategoriene «Å uttrykke», «Å gjøre» og «Å leke». De mest interessante funnene i denne delen var hvor stor forskjell det var på hvordan barna medvirket avhengig av om de var

inne eller ute. Inne var de oftere passive deltakere, mens de i større grad var aktive aktører ute. Et annet interessant funn var at leken tredde frem som medvirkningsarena nr. 1. Like interessant som å finne ut av det, var at personalet oppfattet at leken kom i konflikt med det å få gjennomført rammeplanens innhold.

I hovedkategori 2, «Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns medvirkning», delte jeg funnene inn i underkategoriene «Rom, interiør og tilgjengelighet» og «Faste rutiner – kjøkkenet, spisetid og påkledning». Barnehagens ansatte prøvde ut ulike strategier for å øke barns medvirkning i perioden jeg fulgte dem. Blant annet testet de ut egenbestemt inne- og utetid. Det var interessant å se at i de tilfellene hvor barnas muligheter for medvirkning og andre interesser kolliderte, så var det sjelden barns medvirkning som vant frem. Dette viste seg spesielt ved innskrenking av valgfrihet i forhold til ute- tider, ved stengte dører og ved å ta vekk redskaper.

I de følgende undertemaer samler jeg nå trådene for det jeg har sett gjennom funnene. I denne avsluttende delen kommer min egen forskerstemme klarere til uttrykk.

5.1.1 Økt læringsfokus?

Det var interessant å se at ansatte i Blomsterenga barnehage opplevde en disharmoni mellom barns ønske om fri lek og ansattes forpliktelse til å følge rammeplanens innhold. Hvorfor er det slik? Barns rett til medvirkning har en overordnet plass i lovverket. Barnehagens plass som læringsarena er sterkt fremtredende i rammeplanen (KD 2006) gjennom et økt antall fagområder, målformuleringer og krav om systematikk som førskolelærerne har et pedagogisk ansvar for (Bae et al., 2012, s. 124). Som vi har sett stilles det spørsmål ved om økt læringsfokus bidrar til at innholdet i barnehagen retter seg mer mot skoleforberedelse etter en «skolemodell» hvor barns innflytelse vil være begrenset. Samtidig sies det at det pedagogiske arbeidet skal fungere som en støtte til barns kreativitet, nysgjerrighet og vitebegjær og ta utgangspunkt i barnets utviklingsnivå. I rammeplanen står det at planlegging og gjennomføring av planer skal være så fleksible at det er plass til spontanitet og barns medvirkning (KD 2006, s.47).

5.1.2 Når fungerer det?

Ut i fra mine funn ser det ut til at barna i Blomsterenga barnehage først og fremst opplever at de medvirker gjennom lek og lekende samspill seg imellom. Barna gav klart uttrykk for at det

de ville gjøre når de skulle få styre sin barnehagehverdag i større grad, var å leke. Dette skjer tilsynelatende oftere når de er ute enn når de er inne og gjør rutinepregede og vokseninitierte aktiviteter. Barna forteller at de får lov til å leke med dem de vil, og at det ikke er greit å stenge noen ute fra leken.

Medvirkning har godt rotfeste i samspillet med ansatte der hvor de aktivt og bevisst fremmer det. Dette handler om bevissthet og profesjonalitet i møte med barna. Blant annet tilrettelegger ansatte for barns medvirkning ved å være mer i bakgrunnen enkelte ganger. De gjør det som Cathrine Ask (2015) skriver om det å trekke seg tilbake, være avventende og oppmerksomme. Ansatte er tilgjengelige og støttende, men er først «på» når barna trenger hjelp til noe, eller ønsker voksenkontakt. Eksempler på dette så jeg i påkledningssituasjoner hvor barna er aktivt deltakende, og blant annet selv sjekker hva de bør ha på seg av klær ut i fra hvordan været er. Barna får dermed strukket sitt potensiale ved å øve sin vurderingsevne og til å «få til selv». Dette kalles «scaffolding», hvor den voksne fungerer som støtte mens barnet prøver seg frem i trygge rammer. En del av den profesjonelle rolle ligger i motet til å gjøre nettopp det – å avvente heller enn å «gjøre». Kanskje ligger noe av løsningen på det å trives med å tilrettelegge for barns medvirkning her? Vente litt, la barna få prøve å løse et problem selv, ta ansvar.

Jeg ser at det samme skjer når barn og voksne er ute, og når de samarbeider om å klargjøre til måltider. Verdifulle erfaringer gjøres sammen – samarbeid, koordinasjon, telling og planlegging skjer «av seg selv». Og ikke mist – både barn og voksne har det trivelig sammen når de gjør det.

Tilrettelegging for barns medvirkning gjøres også ved måten rommene innredes på. Eksempler på dette er den nye «dukkekroken» og «puterommet». Begge stedene ligger litt for seg selv, og samtidig under trygge rammer som gjør at barna kan utfordre og utfolde seg.

Interiør og redskaper som er i barnehøyde finner vi både på toalettene, i gangen, på aktivitetsrommet, ute og på kjøkkenet. Barna kan for eksempel ordne seg drikke selv når de er ute, fordi det er kopper og en kran i barnehøyde ute. Ved å gjøre tilgjengelig det som ungene ønsker å holde på med eller er helt avhengige av å nå tak i, gis barna handlingsrom og frihet til å handle på selvstendig grunnlag.

5.1.3 Mangel på rutiner for barns medvirkning

Når vi nå har sett på hvordan barnehagen tilrettelegger for barns medvirkning, dukker også mangler på nettopp det. Svarene jeg får både i fra barn, ansatte og styrer i barnehagen tyder på at barnehagen ikke har gjennomtenkte rutiner for å tilrettelegge for barns medvirkning. Gode

intensjoner er på plass, men gjennomføring er ikke konsekvent og avhenger blant annet av hvem som er på jobb.

5.1.4 Utrygghet i forhold til medvirkningsbegrepet

Ansatte og styrer virker heller ikke å være trygg på hva barns medvirkning innebærer og kan bety ut i fra barnehageloven §3's formulering og i Temahefte for barns medvirkning. Bae (2012) advarer mot en forenklet og/eller misforstått implementering av barns medvirkning i barnehagen dersom det ikke brukes tid på å reflektere og sette seg inn i hva barns medvirkning innebærer og kan være. Som avsnittet om «lek» viste, så ønsket ungene i stor grad bare å leke når de ansatte spurte dem om hva de ville gjøre når planene i barnehagen skulle legges bort. Dette opplevdes krevende for personalet og derfor ble planene tatt tilbake. Det kan se ut som personalets behov for struktur i dette tilfellet fikk forrang for barnas ønske om fri lek. Styrer argumenterte med at rammeplanen måtte følges og at de var nødt til å strukturere dagene på grunn av det. Et annet argument som ble brukt var at de hadde en vikar inne og at det da var lettere for denne om de hadde dagsplaner.

5.1.5 Medvirkning blir en byrde

Det kan virke som at medvirkning er noe som Blomsterenga barnehage kan drive med dersom de har tilstrekkelig med tid, men at det kolliderer med personalets forståelse av rammeplanen, og at de hadde andre forventninger til hva medvirkning skulle være enn det barna selv hadde. Personalet hadde forventet at barna skulle komme med konkrete ønsker og gjøremål da de ble spurt om hva de hadde lyst til å gjøre når de i økt grad skulle få være med på å forme barnehagehverdagen. Lek, responderte ungene med. Kanskje ble ikke fri lek ansett som «å gjøre noe» eller å medvirke? Det kan høres ut som at økt fokus på barns medvirkning ble en utfordring – noe ekstra- som måtte gjøres heller enn noe som ifølge Ask (2015) kan frigi tid til andre gjøremål.

5.1.6 Behov veid opp imot hverandre

Slik er det, behov må sees opp imot hverandre, og det er ikke alltid alles behov kan tilrettelegges for samtidig. Men det er verdt å reflektere over på hvilke grunnlag avgjørelser tas der ulike behov ikke sammenfaller. Det danner seg et mønster i det at der ansatte har eller ser andre behov som ikke passer med barns medvirkning, så er det ansattes meninger som vinner frem. Dette er ikke overraskende om vi legger maktforholdet mellom voksne og barn til grunn. Barna aksepterer, og er opplært til å høre på voksnes meninger – også der hvor argumentasjonen er på

gyngende grunn, slik som når barna ikke fikk smøre på brødkivene selv. Trekker vi inn forståelsen av barns medvirkning opp mot dette med stengsler, utilgjengelighet og forbud ser man at dette strider mot de fleste av punktene for medvirkning skissert opp i begynnelsen av analysen.

5.2 Refleksjon

Samfunnsutviklingen i Norden tilsier at barn i større grad enn før blir hørt, og regnes som medborgere. Det å bli hørt, ha innflytelse og oppnå forståelse viser seg å være svært viktig – for alle mennesker. Skal man finne mening i hendelser som inntreffer, så kreves det forståelse. Skal barn oppnå forståelse må opplevelsene snakkes om med dem, og de må regnes med. Barns medvirkning er godt forankret i lovverk og planer. Samtidig ser vi at medvirkningsbegrepet både kan misforstås (som at barn skal få bestemme alt), og innimellom tas «lett på» der hvor det ikke jobbes grundig med begrepsforståelsen. Ulike hensyn må tas i enhver barnehage, noe som også vil påvirke hvordan barns medvirkning får spille seg ut. Korsvold (2008) påpeker at selv om vi ser en utvikling hvor barns rettigheter i økende grad er i fokus, så betyr ikke dette nødvendigvis at barna gis økte utfoldelsesmuligheter. Økt fokus på læring og skoleforberedelse er symptomatisk for samtiden, og det stilles spørsmål ved om det påvirker barnas muligheter til å medvirke i sin barnehagehverdag.

Jesper Juul (1996) tar til orde for at barn og voksne trenger et nytt verdigrunnlag der hvor autoritær maktanvendelse og demokratisk likhetstyranni må vike for likeverd og gjensidighet mellom barn og voksne. Det er ikke så mange år siden kvinner i Norge ble regnet som annenrangs innbyggere. Stemmeretten som ble kjempet frem i 1913 er i et historisk perspektiv ikke langt tilbake i tid. Kan vi ane en lignende utvikling også når det gjelder barn som medborgere? Som samfunn kan det se ut som vi enda har en stykke igjen før vi er «i barnehøyde». Vi må ha i bakhodet at selv om vi er i 2017, så gir ikke det automatisk en garanti for at vi er på høyden av utviklingen, ei heller at utviklingen går i riktig retning. Det er alltid mange forhold som påvirker retning i samtiden. Jeg syns Bronfenbrenners økologiske modell beskriver dette godt. Når vi vet at det er så mange faktorer som spiller inn i våre liv, og her spesifikt for barns muligheter til å medvirke i egen barnehagehverdag, så er det ikke så lett å ha oversikt over hvordan det virker inn. I det sammensurium av påvirkning som spiller inn er det kanskje enda viktigere å lytte til hva ungene selv sier, for når barna blir spurt er svaret entydig: «VI VIL LEK!»

5.4 Veien videre

Min undersøkelse gir et lite vindu inn til en av over 6000 barnehages indre sfære. Likevel kan jeg se at det finnes likhetstrekk mellom det barna i Blomsterenga barnehage har vist meg, det jeg finner igjen i teori, og det som rører seg i diskursen om barnehage i dag. Dette sier meg først og fremst at vi må begynne å høre på barna når vi utvikler planer og lovverk for hvordan deres offentlige hverdag skal utformes. Gjennom Barnekonvensjonen artikkel 3, Barnehagelovens § 3 og presiseringer gjort i Temahefte om barns medvirkning åpner lovverket opp for barns medvirkning og deltakelse i beslutningsprosesser hvis angår barnehage.

Det kunne være interessant å forske på hva som skjer hvis vi inviterer barna inn helt inn i kjernen av demokratiske prosesser som angår barnehage – der hvor beslutningene tas.

5.5 Etterord

Helt i sluttspurten av mitt arbeid med denne studien ble ny rammeplan for barnehager (KD 2017) presentert, gjeldende fra 1. august 2017.

Rammeplanen (KD 2006) har et eget avsnitt om barns medvirkning, og inneholder 399 ord. Den nye rammeplanen har også et avsnitt om barns medvirkning, men her er teksten dratt ned til 162 ord, og flere utdypinger er tatt vekk. I en sammenligning jeg har gjort av de to avsnittene (vedlegg 3), ser jeg at blant noe av det som er tatt vekk i ny rammeplan, er et punkt hvor det presiseres at den pedagogiske virksomheten i barnehagen skal organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning, for slik å motivere barn til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Hele rammeplanen er kortet ned, noe som etter departementets mening gjør det enklere å orientere seg i planen (KD 2017). Det kom inn over 600 høringsuttalelser da rammeplanen ble lagt ut for høring (KD 2016). Paradoksalt nok kom ikke en eneste av uttalelsene fra barn selv, og de var heller ikke involvert i referansegruppen. Er det en ting jeg har lært i løpet av mitt arbeid med denne studien så er det nettopp det – vi må høre på barna.

Takk for at du tok deg tid til å lese.

Mvh.

Marte Mari Moen Hovlund

7 LITTERATURLISTE

Bøker

Ackoff, R. (1953) *The design of social research*. Chicago, University of Chicago Press

Antonovsky, A. (2012) *Helsens mysterium, den salutogene modellen*. Dimograf, Gyldendal Norsk forlag

Ask, C. (2015) *Hverdagslæring i barnehagen – For voksne og barn*. Oslo, Kommuneforlaget AS

Baker, P. et al. (2008) *Model-Driven Testing Using the UML Testing Profile*. Berlin, Springer

Bech-Carlsen, J. (1998) *Jeg skriver altså er jeg*. Tano, Aschehoug

Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo, Samlaget

Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo, Cappelen Damm AS

Blaikie, N. (2009) *Designing social research*. 2. utg. Cambridge, Polity Press

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge & London, Harvard University Press

Charmaz, K. & Mitchell, R.G (2001) *Grounded theory in ethnography*. *Handbook of ethnography*. London, Sage

- Dalen, M. (2011), *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget
- Ferrucci, P (2001), *Lær av barna – en annerledes bok om barneoppdragelse*. Oslo, Aschehoug & Co
- Gamst, K. T (2011), *Profesjonelle barnesamtaler – Å ta barn på alvor*. Oslo, Universitetsforlaget
- Garsjø, O (2001), *Sosiologisk tenkemåte – en introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Gulbrandsen, L. M. (2006), *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo, Universitetsforlaget AS
- Hundeide, K. (2014) *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo, Cappelen Forlag AS
- Jensen, M. K. (1988) *Interview med børn*. København, Socialforskningsinstituttet
- Jørgensen, P. S. (1988) Børn i en foranderlig verden, i Jensen, M. K., *Interview med børn*. København, Socialforskningsinstituttet
- Krogstad, A. et al. (2012) *Rom for barnehage – Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen, Fagbokforlaget
- Kvale, S. (1996) *Inter Views - An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London New Delhi, Sage publications
- Malterud, K. (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Aschehoug, Tano
- Rasmussen, B. (1998:7) *Stadsbarndom - Om barns vardag i en modern förort*. Lund, Meddelanden fra Socialhögskolan.

Saldana, J. (2013) *The coding manual for qualitative reseachers*. London, Sage

Samuelsson, I. P., Sommer, D. & Hundeide, K. (2010) *Barneperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm, Liber AB

Silverman, D. (2010) *Doing qualitative research. A practical handbook*. London, Sage

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

Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Dimograf, Gyldendal Norsk forlag

Østrem, S. & Pettersvold, M. (2012) *Mestrer, mestrer ikke – Jakten på det normale barnet*. Otta, Res Publica

Nettsider

Brault, R. (2014) *Quotations about optimism and pessimism* (internett) Tilgjengelig fra: <http://www.quotearden.com/optimism.html> (Lest 14.05.17).

Juul, J. (1996) *Dit kompetente barn, bibliografi* (internett) Tilgjengelig fra: <http://www.jesperjuul.com/da/bibliografi/audios-videoer/item/dit-kompetente-barn-2> (Lest 14.05.17).

Fn.no (2017) Artikkel 3, Barnekonvensjonen (Internett), FN- Sambandet. Tilgjengelig fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen> (Lest 14.05.17).

Regjeringen.no (08.07.2016) *Å se barn som subjekt –noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* (Internett), Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489> (Lest 14.105.2017).

SSB.no (24.04.2017) *Barnehager, 2016, Endelige tall* (Internett), Statistisk Sentralbyrå.

Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21> (Lest 14.05.2017).

Barnehagefakta.no (2017) *Statistikk for barnehager* (Internett) Utdanningsdirektoratet.

Tilgjengelig fra: www.barnehagefakta.no (Lest 14.05.2017).

Enbedrebarnehage.no (2015) *Bemanning og tilskudd i barnehage* (internett) Private barnehagers landsforbund. Tilgjengelig fra:

<http://enbedrebarnehage.no/sjekk-tilskudd-og-bemanning?fylkenr=18> (Lest 14.05.2017).

Regjeringen.no (2006) *Temahefte om barns medvirkning* (Internett) Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf (Lest 14.05.2017).

Udir.no (2016) *Barnehagespeilet, 2016* (Internett) Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf (Lest 14.05.17).

Bravoleken.no (2017) *Færre hjelpetiltak etter tidlig Bravo- start* (Internett) Intempo AS.

Tilgjengelig fra:

<http://bravoleken.no/barnehage/faerre-hjelpetiltak-etter-tidlig-bravo-start/> (Lest 14.05.17).

Lovdata.no (17.06.2005) *Lov om barnehager* (Internett) Lovdata. Tilgjengelig fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (Lest 14.05.17).

Barnehagefakta.no (2016) *Statistikk for barnehager* (Internett) Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <http://barnehagefakta.no> (Lest 14.05.17).

Udir.no (2017) *Rammeplan for barnehage* (Internett) Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/> (Lest 14.05.17).

Regjeringen.no (20.10.2016) *Høring, barnehagens innhold og oppgaver* (Internett) Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/> (Lest 14.05.17).

NOU

Kunnskapsdepartementet (2012) *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*.

NOU 2012:1. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?ch=1&q=> (Lest 14.05.2017).

Kunnskapsdepartementet (2010) *Med forskertrang og lærelyst*. NOU 2010:8. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf> (Lest 14.05.2017).

Doktoravhandling

Nordtømme, S. (2016) *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk - En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*. Doktoravhandling, Høgskolen i Sørøst- Norge.

Tilgjengelig

fra:

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/398994/Nordtomme_Avhandling_2016_01_brage.pdf (Lest 14.05.2017)

Annet

Barn nr. 1 (1991) *Om barneperspektivet*. Norsk senter for barneforskning

Drotner, Kirsten (1997) Upubl. foredrag på Norges forskningsråds konferanse «Digital barndom»

Evenstad, R & Becher, A. A. (2015) *Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? Om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg*. Nordisk Barnehageforskning. Vol. 10.

Gulbrandsen, L. M. (1996) *Kulturens barn - En utviklingspsykologisk studie i åtte-niåringens sosiale landskap*. Avhandling til dr. psychol. graden Universitetet i Oslo

Hake, K. (1999) *Barneperspektivet – En forskningsstrategi*, i *Børn, unge og medier: Nordiske forskningsperspektiver*, Gøteborg, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning

Olin, M. (2017) *Barndom*. Norsk filmdistribusjon (Kinofilm)

Sommer, D. (2003): *Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et barneperspektiv mulig?* Vol. 8, nr. 1-2, s. 85-100. Pedagogisk Forskning i Sverige.

Tiller, Per Olav (1984) *Om barns yringsfrihet og bruk av barn som informanter*, i *Barn nr. 4*. Norsk senter for barneforskning

8.VEDLEGG

VEDLEGG 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	76
VEDLEGG 2: Invitasjon til barnehagene.....	77
VEDLEGG 3: Invitasjon til foreldre.....	79
VEDLEGG 4: Samtykkeerklæring for deltakelse, foreldre.....	81
VEDLEGG 5: Samtykkeerklæring for deltakelse, barnehage.....	82
VEDLEGG 6: Intervjuguide, barn første og andre intervju.....	83
VEDLEGG 7: Intervjuguide, barn tredje intervju.....	85
VEDLEGG 8: Intervjuguide, styrer i barnehagen.....	88
VEDLEGG 9: Sammenligning av nåværende og ny rammeplan.....	89

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047
N-2007 Trondheim
Høytrykk
Tlf: +47 73 58 21 11
Faks: +47 73 58 51 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 989 321 884

Reidun Follesø
Fakultet for samfunnsvitenskap Universitetet i Nordland
Mørkvedtråkket 30
8049 BODØ

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41611 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41611	<i>Min dag i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Reidun Follesø
Student	Marte Mari Moen Hovlund

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Sjekk gjerne inn i nsd.uib.no

NSD AS | Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo | tlf: +47 22 85 12 11 | nsd@nsd.uib.no
NSD AS | Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7015 Trondheim | tlf: +47 73 58 21 11 | nsd@nsd.uib.no
NSD AS | Universitetet i Tromsø, 9010 Tromsø | tlf: +47 77 21 42 00 | nsd@nsd.uib.no

VEDLEGG 2

Invitasjon til barnehagene om deltakelse i forskningsprosjekt med arbeidstittel "Min barnehagedag"

Hei.

Dere er en av til sammen tre barnehager skal være med på utviklingsprosjektet Ledelsesutvikling med fokus på læringsmiljø og barns medvirkning. Dette prosjektet skal det nå gjøres forskning på. Jeg heter Marte, og er masterstudent i sosialt arbeid ved Universitetet i Nordland. I forbindelse med prosjektet, ønsker jeg følge en av deltakerbarnehagene for å undersøke prosjektets innvirkning på barna i barnehagen. Studien vil, kort fortalt, fokusere på den delen av prosjektet som handler om barns medvirkning. Jeg håper at *dere* vil delta!



I forbindelse med prosjektet ønsker jeg og intervju 6 barn som går i barnehagen. Det vil gjennomføres opptil tre intervju til sammen, og barna vil være i gruppe når intervjuene foregår. Utvelgelse av barn som skal delta ønsker jeg at skal være en demokratisk prosess, hvor barna selv er medvirkende. Dette er viktig fordi forskningen handler om barns medvirkning, og da skal barna oppleve medvirkning også gjennom forskningsprosessen.

I mange sammenhenger blir det forsket på barns medvirkning, men det har i liten utstrekning blitt forsket på hva barna selv mener om dette. Det er et paradoks at det nesten alltid er de voksne vi spør og søker mening i fra, når det er barn som er under lupen. Derfor er barnas stemme så viktig i denne forskningsstudien, av den enkle grunn at det faktisk er dem det handler om.

Denne studien er ikke en direkte del av selve prosjektet dere tar del i, men den vil kunne og verdifull informasjon om prosjektet og barnehagen deres, noe som kan være til inspirasjon for barn, foreldre, ansatte i deres og i andre sine barnehager.

Deltakelse er helt frivillig, og deltakerbarna kan velge å trekke seg når tid som helst, uten å måtte oppgi grunn. Informasjonen som barnet allerede har gitt oss da, vil bli slettet. Når forskningsprosjektet avsluttes vil alle personopplysninger slettes, og det vil ikke være mulig å spore identiteten til barnet. I selve oppgaven vil navn og andre opplysninger om barna og barnehagen bli anonymisert. Eksempler på dette er at jeg vil bruke pseudonym heller enn barnas opprinnelige navn, og jeg vil muligens endre litt på alder og kjønn. Tirill på 5 år vil kunne bli Else på 5 ½ år for eksempel.

Jeg vet at barnehagebarnas tid er dyrebar, og jeg ønsker ikke å bruke uforholdsmessig mye av deres tid for å gjennomføre studien. Intervjuet vil ikke kreve mer enn en time pr gang. Jeg vil tilrettelegge for at intervjuene oppleves som noe det er kjekt å være med på, og vi avbryter dersom barna blir lei og slitne. Alle personopplysninger og data blir behandlet konfidensielt og det er kun jeg som har tilgang til informasjonen som barna gir.

Hvis dette høres ut som noe som barnehagen deres kan tenke seg å være med på, er det fint om styrer/leder kan skrive under på samtykkeerklæringen som ligger vedlagt, og sender den tilbake til meg.

Når dette er gjort, kan dere informere og sende ut invitasjon til foreldrene om forskningsprosjektet, hvor de kan velge om eget barn får anledning til å være deltaker. Det skal være en positiv opplevelse å delta, og spørsmålene som stilles går på barns opplevelse av medvirkning i barnehagen, og endringsprosessen som utviklingsprosjektet kan føre med seg. Dersom der er anledning vil jeg gjerne komme og fortelle om forskningsprosjektet på et foreldremøte, eller til barnehagens Samarbeidsutvalg eller FaU.

Utvelgelse av barn som skal delta ønsker jeg gjennomført på denne måten:

Ansatte i barnehagen spør om to av barna kan melde seg frivillige til å være min guide ved første møte med barnehagen. Disse barna vil være to av deltakerne i studien, og vil vise meg rundt i barnehagen, og fortelle litt om de daglige gjøremålene. I løpet av denne dagen vil barnegruppa møtes til samlingsstund, og da vil jeg fortelle om prosjektet til hele barnegruppa. Det vil så bli gjort en loddtrekning fordelt på kjønn på hvem de fire andre barna i studien skal være. Barna vil trolig synes det er gøy å bli med på studien, så det er viktig at dere som foreldre signerer samtykkeslippen under her, dersom dere synes det er greit at barnet kan være med om det blir trukket ut. Dersom et barn som ikke ønsker å delta blir trukket ut, trekker vi på nytt. Det er helt frivillig for barna å være med.

Informasjonsbrev til foreldrene er også vedlagt, og jeg ber barnehagen sende ut brevet til foreldre med frist for tilbakemelding innen 20.11.2014.

Har du/dere noen spørsmål må dere gjerne ta kontakt med meg. Jeg kan nås på telefon 95813873, eller epost martemari@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Marte Mari Hovlund, 22.10.14, Bodø

VEDLEGG 3

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet "Min barnehagedag"

Barnehagen deres skal være med på utviklingsprosjektet "Ledelsesutvikling med fokus på læringsmiljø og barns medvirkning". Dette prosjektet skal det også gjøres forskning på.

Kan ditt/ deres barn få være med i et forskningsprosjekt der de forteller om sin barnehagedag? Neders på side to finner du/dere samtykkeerklæring som signeres og gis til barnehagen i forkant av studien.

Jeg heter Marte, og er masterstudent i sosialt arbeid ved Universitetet i Nordland. I forbindelse med prosjektet ønsker jeg og intervju opp til 6 barn som går i barnehagen, med fokus på deres opplevelse av egen og andres medvirkning i barnehagen. Det vil gjennomføres opptil tre intervju til sammen, og barna vil være i gruppe når intervjuene foregår.



Utvelgelse av barn som skal delta vil skje gjennom loddtrekning. Barna vil trolig synes det er gøy å bli med på studien, så det er viktig at dere som foreldre signerer samtykkeslippen under her, dersom dere synes det er greit at barnet kan være med om det blir trukket ut. Dersom et barn som ikke ønsker å delta blir trukket, ut, trekker vi på nytt. Det er helt frivillig for barna å være med, og dere som voksne kan når som helst velge å trekke barnet deres i fra studien uten å måtte oppgi noen som helst begrunnelse for dette.

Presentasjon av forskningsprosjektet "Min barnehagedag"

Hvorfor forskning om barnas opplevelse av medvirkning i barnehagen?

I mange sammenhenger blir det nå forsket på barns medvirkning sett i fra voksnes synsvinkel, men det har i liten utstrekning blitt forsket på hva barna selv mener og tenker. Det er et paradoks at det nesten alltid er de voksne vi spør og søker mening i fra, når det er barn som er under lupen. Derfor er barnas stemme så viktig i denne forskningsstudien, av den enkle grunn at det faktisk er dem det handler om.

Dersom ditt barn er et av barna som blir trukket ut til å delta, vil hun/han være en del av en gruppe på opptil 6 barn som studien vil danne sitt grunnlag rundt. Det jeg er interessert i, er deres opplevelse av egen og andres medvirkning i sin barnehagehverdag, og også om de har merket noen endringer som følge av utviklingsprosjektet som barnehagen også er en del av. Jeg kommer til å stille åpne spørsmål til barna, for eksempel ved å spørre om "Kan dere fortelle om en lek dere pleier å leke i barnehagen? Hvordan gjør dere det når dere skal spise i barnehagen?" Dersom det kommer opp noe det kan være spesielt interessant å vite mer om, bygger vi videre på forrige spørsmål. Et slikt spørsmål kan for eksempel være "Hvordan syns du det var da?" Hvordan kunne det ha vært gjort annerledes syns du?" "Hva tenkte du/gjorde du da?"

Studien er ikke en direkte del av selve ledelsesprosjektet som barnehagen deres tar del i, men den vil kunne og verdifull informasjon om prosjektet, noe som kan være til inspirasjon for barn, foreldre, ansatte i deres og i andre sine barnehager.

Etikk og frivillighet

Deltakelse er helt frivillig, og deltakerbarna kan velge å trekke seg når tid som helst, uten å måtte oppgi grunn. Informasjonen som barnet allerede har gitt oss da, vil bli slettet. Når forskningsprosjektet avsluttes vil alle personopplysninger slettes, og det vil ikke være mulig å spore identiteten til barnet. I selve masteravhandlingen vil navn og andre opplysninger om barna og barnehagen bli anonymisert. Eksempler på dette er at det vil bli brukt pseudonym heller enn barnas opprinnelige navn, og jeg vil muligens endre på andre identitetskjennetegn som alder og kjønn. Tirill på 4 år vil kunne bli Else på 4 ½ år for eksempel.

Jeg vet at barnehagebarnas tid er dyrebar, og jeg ønsker ikke å bruke uforholdsmessig mye av deres tid for å gjennomføre studien. Intervjuet vil ikke kreve mer enn cirka en time pr gang. Jeg vil tilrettelegge for at intervjuene oppleves som noe det er kjekt å være med på, og vi avbryter dersom barna blir lei og slitne. Alle personopplysninger og data blir behandlet konfidensielt og det er kun jeg som har tilgang til informasjonen som barna gir.

Veileder for studien er førsteamanuensis Reidun Føllesø, Samfunnsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Nordland. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Har du/dere noen spørsmål må dere gjerne ta kontakt med meg.

Jeg kan nås på telefon 958 13 873, eller epost martemari@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Marte Mari Hovlund, Hamarøy, 15.01.2014.

VEDLEGG 4

Samtykkeerklæring fra foreldre:

Vi/jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet "Min barnehagedag" og er villig til å la barnet vårt/mitt delta i studien dersom det blir trukket ut til å delta. Vi er kjent med at vi kan trekke vårt barn fra studien når som helst, uten å måtte gi en begrunnelse for dette.

Barnets navn:

Dato/sted:.....

Foresattes underskrift (begge foreldre må signere ved felles foreldreansvar):

.....

VEDLEGG 5

Samtykkeerklæring fra deltakerbarnehagen

..... Barnehagen har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien "Min barnehagehverdag", ledet av masterstudent Marte Hovlund. Vi er kjent med at deltakelsen er frivillig, og at vi kan trekke oss fra studien når som helst uten at dette må begrunnes nærmere.

Signatur leder/styrer:

Telefonnummer:

VEDLEGG 6

Intervjuguide, barn – første og andre intervju

Denne guiden er veiledende, og jeg kommer til å forholde meg løst til den, og stille oppfølgings spørsmål der hvor interessante samtaler og betraktninger oppstår.

Noen faste spm, så oppfølging.

Eks:

Bestemme

7. Er det noen som bestemmer i barnehagen?
8. Hva er en regel?
9. Hvorfor finnes de?
10. Hører de voksne når du kommer med ideer og forslag i barnehagen?
11. Kan vi endre regler?
12. Hvordan kan vi endre regler?
13. Enn barna, er det noen som får bestemme eller er det alle – eller ingen?
14. Er det forskjell på hva en på 2 år får bestemme og en på 5 for eksempel?
15. Er det ting man ikke får lov til i barnehagen?
16. Er det noen ting dere synes er gøy å få bestemme? Er det noe dere helst synes at voksne skal bestemme.
17. Enn hvis dere holder på med noe skikkelig arti, hender det at dere må slutte fordi dere skal gjøre noe annet?

Måltid

7. Når dere skal spise, har dere matpakke med, eller lages det mat i barnehagen?
8. Hvem dekker på?
9. Smører dere på maten?

Lek

1. Kan du fortelle om en lek dere pleier å leke i barnehagen?
2. Hva liker du å leke?
3. Hvem bestemmer reglene i leken?
4. Er det noen leker dere ikke får leke?
5. Hva leker gutter og jenter sammen?
6. Kan gutter ta på seg prinsessekjoler i lek?
7. Kan jenter være kaptein sabeltann?

8. Er det faste tider hvor man får lov til å leke, eller kan man leke hele dagen?

Følelser

6. Hva får deg til å være glad når du er i barnehagen?
7. Hvordan kjennes det i kroppen din når du er glad?
8. Hvordan kan du se at noen er glad? Kan man det?
9. Hvordan kjennes det i kroppen når du er sint?
10. Er det forskjell på hvordan gutter og jenter viser glede/sinne?
11. Får du lov til å være sint i barnehagen?
12. Hva skjer når du blir sint i barnehagen?
13. Får gutter være sint/jenter?
14. Kan gutter/jenter gråte?
15. Hva gjør du når noen gråter?
16. Hva gjør den voksne når gutter/jenter gråter?

Utforming og tilrettelegging i barnehagen. «Hvor er hva»:

1. Glass og fat i barnehagen
2. Sakser?
3. Andre leker?
4. Rekker dere opp til egne kurver og klær i barnehagen, eller må noen hjelpe dere med å få tak i det?
5. Hva gjør de som ikke helt har lært seg å gå på do? Øver de? (Og utforming på do – i «voksenstørrelse» eller tilpasset)
6. Uteleker
Etc.

VEDLEGG 7

Intervjuguide til barna, tredje besøk

Denne guiden er veiledende, og jeg kommer til å forholde meg løst til den, og stille oppfølgingsspørsmål der hvor interessante samtaler og betraktninger oppstår.

Innledning

Jeg forteller om meg selv, og hvorfor jeg er på besøk i barnehagen. Repeterer fra de to forrige gangene jeg har vært på besøk. Så informerer jeg om at det er frivillig å være med på dette, og at om de ikke vil svare på spørsmål så er det helt i orden. Det jeg tar opp på lydopptakeren skriver jeg ned, og så sletter jeg det som er på lydopptakeren etterpå.

Selve intervjuet

Noen faste spm, så oppfølging. Barnehagen deres har vært med på et «medvirkningsprosjekt» som skulle hjelpe barnehagen til å la unger få være med på å bestemme mer. Husker dere noe fra det?

Vet dere hva «medvirkning» betyr? (handler om hva dere unger får være med på, og kan gjøre sjøl og kan bestemme i løpet av dagen).

Før og nå

Husker dere hva vi snakka om sist jeg var i barnehagen?

Vi snakka om hva dere unger er med på å bestemme i barnehagen. Da sa dere at dere fikk velge om dere skulle være ute eller inne, og at dere er med på å dekke på bordet når dere skal spise.

Hvordan er det nå? (Bestemmer dere fortsatt om dere skal være ute eller inne? Er dere med på å lage mat og dekke på?)

Hva gjør barna selvstendig i barnehagen, og hva gjør de i samarbeid med voksne?

Spisetid

- Lage mat
- Handle mat
- Dekke på
- Spise når dere er sulten
- Hente vann for å drikke når dere er tørste
- Smøre på maten sjøl

Lek

- Velge hva dere skal gjøre en dag
- Velge hva dere skal leke
- Velge hvem dere skal leke sammen med
- Velge om dere skal være ute eller inne?

Kle på

- Hente klær selv
- Kle på

Hjelpe andre

- Trøste noen som er lei seg
- Hjelpe mindre barn med påkledning
- Hjelpe noen til å bli enige

Andre ting

- Gå på do
- Gå hjem fra barnehagen

Er det flere ting dere gjør HELT uten hjelp fra voksne?

Hvor mye ønsker barna å bestemme?

Er det ting dere skulle ønske at dere fikk være med på å gjøre i barnehagen?

Er det noe dere ønsker at dere skulle få bestemme i barnehagen?

Når får dere bestemme mest? (eks ute eller inne, når dere leker uten voksne med, når dere spiser, er på puterommet, når voksne ikke er der dere er)

Hva vil barna at de voksne skal hjelpe dem med?

Hva vil dere helst ha hjelp til av voksne?

Er det noe dere ikke får hjelp til som dere ønsker å få hjelp til fra voksne?

Er det noen ting dere barn hjelper hverandre med, uten at noen voksne er med på det?

På tur

I dag er vi på tur!

Liker dere det?

Bestemmer dere om dere skal være med eller ikke?

Når dere skal gå på tur – hvem er det som bestemmer hvor dere skal dra?

Og hva dere skal gjøre?

Husk å se etter:

Utforming og tilrettelegging i barnehagen. Hvor er....:

7. Glass og fat i barnehagen
8. Sakser?
9. Andre leker?
10. Rekker dere opp til egne kurver og klær i barnehagen, eller må noen hjelpe dere med å få tak i det?
11. Utforming på do – i «voksenstørrelse» eller tilpasset
12. Uteleker – må de ha hjelp av voksne for å få hente det de vil leke med?

Etc

VEDLEGG 8

Intervjuguide til leder for barnehage

Innledningsfase

- Jeg forteller kort om meg selv:

Jeg er student på master i sosialt arbeid ved universitetet i Nordland, og skal skrive en masteroppgave om barns medvirkning i barnehage. I forbindelse med at jeg har fulgt barnehagen du jobber i gjennom et medvirkningsprosjekt, ønsker jeg nå å foreta et intervju med deg.

Vi gjennomgår informert samtykke.

Selve intervjuet – her ønsker jeg at den ansatte skal:

Beskrive rammene for barns medvirkning i barnehage

1. Finnes det noe lovverk som beskriver barns medvirkning i barnehage?
2. Hvordan arbeider dere med barns medvirkning i barnehage? (før/etter prosjektet)
3. Hva synes du er spesielt viktig for barns medvirkning i barnehage?

Fortelle om medvirkningsprosjektet de har deltatt i

4. Dere har vært deltakere i et prosjekt for barns medvirkning i barnehage. Kan du fortelle meg om dette prosjektet? (Hvem er tilbyder, hvordan ble barnehagen med, hva handler det om, rammer for prosjektet etc)
5. Ble informasjon gitt til: ansatte, barna, foreldrene, andre – og hvordan fungerte det?

Fortelle om opplevelsen av prosjektet

6. Kan du kort fortelle om selve prosessen dere gjennomgikk?
7. Hvordan opplevde du prosessen? (Pluss/minus, hva gikk særlig bra, kunne noe vært gjort annerledes, var det gøy, vanskelig, provoserende, kjedelig, lett, fikk brukt egne ressurser etc.)
8. Hvordan tror du ansatte opplevde prosessen? (Pluss/minus, hva gikk særlig bra, kunne noe vært gjort annerledes, var det gøy, vanskelig, provoserende, kjedelig, lett, utfordrende, fikk brukt egne ressurser etc.)
9. Hvordan tror du barna opplevde prosessen? (Pluss/minus, hva gikk særlig bra, kunne noe vært gjort annerledes, var det gøy, vanskelig, provoserende, kjedelig, lett, fikk brukt egne ressurser etc.)

Læringsutbytte og veien videre

10. Hva førte prosjektet med seg? (Ny innsikt, mer kunnskap, endringer, status quo?)
11. Er det noe fra prosjektet dere har valgt å ta med dere videre? Hvorfor?
12. Er det noe fra prosjektet dere har valgt å ikke ta med videre? Hvorfor?
13. Er det noe du tenker kunne vært gjort annerledes i prosjektet (fra deres ståsted, fra prosjekteiers ståsted etc)

Avslutning

14. Er det noe jeg ikke har tatt med i intervjuet som du anser som relevant eller viktig for studien min?
15. Opplevde du noen av spørsmålene som irrelevant for studien?

Tusen takk for dine bidrag til studien min!

VEDLEGG 9

Ny rammeplan, iverksettes 1.august 2017 Inneholder 162 ord Likheter med gjeldende rammeplan	Gjeldende rammeplan frem til 31.juli 2017 Inneholder 399 ord Likheter med ny rammeplan
<p>Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.</p> <p>Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet.</p> <p>Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.</p> <p>Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom</p>	<p>Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.</p> <p>Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.</p> <p>Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå.</p> <p>De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk.</p>

<p>tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår.</p> <p>Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.</p> <p>Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer.</p> <p>Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov.</p>	<p>Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen.</p> <p>Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter.</p> <p>Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk.</p>
<p>Nytt i ny rammeplan</p>	<p>Tatt vekk i ny rammeplan</p>
<p>Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta.</p>	<p>Barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt.</p> <p>Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor.</p> <p>Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk.</p> <p>Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner.</p> <p>Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre.</p> <p>Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det.</p> <p>Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati.</p> <p>Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden.</p> <p>Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder.</p>

	<p>Å ta barns medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene.</p> <p>Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale.</p> <p>Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Slik kan barn bli motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Barn må erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som tar hensyn til hele gruppen.</p>
--	---