

Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Master Thesis

Fra innsiden og ut

En kvalitativ studie av Steinerbarnehageansattes erfaringer med og
refleksjoner rundt barns rett til medvirkning

Espen Thveten

Köniz, 2015



Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway

Innholdsfortegnelse

Abstract	1
Forord	2
1 Innledning.....	3
1.1 Inngang til tematikken.....	3
1.1.1 Barns rett til medvirkning	3
1.1.2 Forskningsspørsmål.....	4
1.1.3 Valg av teoretisk litteratur.....	4
1.2 Hvorfor barns rett til medvirkning som tema?	6
1.2.1 Prosjektets relevans	6
1.2.2 Prosjektets mål	7
1.3 Metodologiske vurderinger	8
1.3.1 Personalperspektivet.....	8
1.3.2 Metodevalg.....	9
1.4 Funn og diskusjon	10
1.4.1 Funnene i prosjektet	10
1.4.2 Diskusjonskapittelet	10
2 Litteraturkapittel.....	11
2.1 Innledning til litteraturkapittelet.....	11
2.1.1 Forskningsspørsmålene	11
2.1.2 Prosjektets teoretiske landskap.....	11
2.1.3 Veien gjennom litteraturkapittelet.....	13
2.2 Barnekomiteens beskrivelser av barns rett til medvirkning.....	13
2.2.1 Tre prinsipper i barns rett til medvirkning	13
2.2.2 Barnekomitéens anbefalinger og retningslinjer.....	14
2.3 Barnehagens utfordringer	16
2.3.1 Hensynet til barnets sårbarhet	16
2.3.2 “Fagliggjøring av barnehagepraksisen”	18
2.3.3 Barn- voksenrelasjonen	20
2.2.5 Fra tre prinsipper til tre utfordringer	22
2.3 Postmodernisme og antroposofi i barnehagefeltet	23
2.3.1 Frigjort fra begrepene.....	23
2.3.2 Postmodernisme og barnehageforskning	25
2.3.3 Samfunnet og jeg-et	27
2.3.4 Steinerbarnehagen	28
2.4 Svar på barnehagens utfordringer.....	30
2.4.1 Endring av strukturer.....	30
2.4.2 Det kollektive individet.....	35
2.4.3 Barnefellesskapet	40

2.4.4 Oppdagelsen av det unike barnet	41
3 Metodekapittel.....	44
3.1 Innledning til metodekapittelet.....	44
3.1.1 Hva og hvorfor	44
3.1.2 Metodologiske betraktninger.....	44
3.2 Metodene	46
3.2.1 Praksisfortellinger	46
3.2.2 Intervjuet	47
3.2.3 Refleksjonens rolle	50
3.2.4 Analysen.....	50
3.2.5 Forløpet i analysemetoden	52
3.3 Deltakerbarnehagene	53
3.3.1 Deltakerene i prosjektet.....	53
3.3.2 Kriterien til deltakerbarnehagene	53
3.4 Gjennomføringen av de empiriske undersøkelsen	54
3.4.1 Møtenes innhold og utforming.....	54
3.4.2 Møterommene	54
3.4.3 Min rolle som forsker	55
3.4.4 Tilbakeblikk på gjennomført undersøkelse	56
4 Funnkapittel.....	58
4.1 Innledning til Funnkapittelet	58
4.1.1 En barneimpulsert pedagogikk.....	58
4.1.2 Sentrale elementer i funnene	58
4.2 Presentasjon av funnene	60
4.2.1 Hensynet til barnets sårbarhet	60
4.2.2 Barnets rolle i planlegging av barnehagens aktiviteter	63
4.2.3 Individets rett og fellesskapets verdier.....	66
4.2.4 Respekten for individet og fellesskapets betydning for den enkelte.....	69
5 Diskusjonskapittel	70
5.1 Innledning til diskusjonskapittelet	70
5.1.1 Erfaringer, refleksjon og teori	70
5.1.2 Oversikt over funnene	70
5.2 Diskusjon av enkeltfunn.....	71
5.2.1 Hensynet til barnets sårbarhet i medvirkningsarbeidet	71
5.2.2 Hvordan barnet kan få stemme inn i planlegging av barnehagens innhold og aktiviteter.....	74
5.2.3 Individets rett til medvirkning kontra fellesskapet.....	77
5.3 Diskusjon av de store linjene i empirien	78
5.3.1 Fra innsiden og ut.....	78
6 Konklusjonskapittel.....	81

6.1 Konklusjon	81
6.2 Prosjektets begrensninger	82
6.3 Forslag til videre forskning	83
Litteraturliste	84
Vedlegg	87
Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse	87
Vedlegg 2: Intervjuguide	91

Abstract

This study explores Steiner pre-school teacher's experiences with and reflection over children's right to participate. With perspectives from both early childhood research with theoretical basis in postmodern philosophy and from anthroposophical human science, I have provided answers to challenges connected with the implementation of participation in the kindergarten. These challenges derive from the UN child-committee's guidelines on how best to implement children's right to participation into the kindergarten. Focus of the study is on challenges concerning: (1) the consideration of children's vulnerability in contexts of the child's individual right to be heard, (2) how to include the child's saying in contexts of the kindergarten's planning of activities and (3) the child's individual right in contexts of democratic values.

Keywords: child's right to participate, early childhood, postmodernism, anthroposophical human science

Forord

Jeg vil benytte muligheten til å takke deltakerbarnehagene. Det har vært en lærerik erfaring for meg å møte de ansatte og få muligheten til å lytte til deres refleksjoner og perspektiver. Det er utfordrende å skulle se så nøye på egen praksis, særlig med en fremmed tilstede som problematiserer og stiller spørsmål. Det er modig gjort å takke ja til å være deltakere på et prosjekt som dette.

Takk også til Marianne Tellmann; min mentor og veileder i prosjektet.

Og takk til Christine.

det er von i alt som ikkje er endeleg

1 Innledning

1.1 Inngang til tematikken

1.1.1 Barns rett til medvirkning

Jeg skal i dette prosjektet undersøke Steinerbarnehageansattes erfaringer med og refleksjoner rundt barns rett til medvirkning. Barns rett til medvirkning stammer fra FNs barnekonvensjon (barnerettighetene). Barnekonvensjonen ble i 2003 vedtatt som norsk lov. I 2006 ble medvirkningsretten en del av barnehagens rammeplan. Implementeringsprosessen har ført til nye referanser både for pedagogikken og for barnehageforskningen (Bae, 2006).

Barns rett til medvirkning er fundamentert i barnets rett til å bli hørt (Bae, 2006; Woodhead, 2010). For å kunne realisere medvirkningsretten på en helhetlig måte må medvirkningsretten derimot sees i sammenheng med flere av barnekonvensjonens rettigheter; ikke kun retten til å bli hørt (Bae, 2012a; Grindheim, 2011; Woodhead, 2005). Med helhetlig måte menes det at hensynet til barns forskjellige uttrykksformer, deres alder og forutsetninger blir del av barnehagens referanserammer for deres medvirkningspraksis (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

Forskjellige forskere (Bae, 2006, 2012b, Landsdown, 2010, Woodhead, 2005) vektlegger forskjellige rettighetsartikler omtale av og forskning om av barns rett til medvirkning. Rettighetsartiklene er de enkeltpunktene som barnekonvensjonen er bygget opp av. Barnekonvensjonen består av 41 slike punkter (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). Jeg skal fokusere på retten til å bli hørt og retten til omsorg og beskyttelse. Jeg har valgt dette fokuset for å synliggjøre spenningsfeltet mellom barnets individuelle rett til medvirkning på den ene siden og barnets behov for beskyttelse og omsorg på den andre siden (Grindheim, 2011; Kjørholt & Winger, 2013). I min presentasjon av medvirkningsretten tar jeg utgangspunkt i FNs barnekomité sine beskrivelser av barns rett til medvirkning (disse beskrivelsene er hentet fra www.regjeringen.no; de vil bli referert til som: Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Barnekomiteen er det organet i FN som veileder de enkelte landene som har ratifisert barnekonvensjonen. Veiledningen skjer i form av *generelle kommentarer*.

Woodhead (2010) påpeker at FN har endret barnets status i samfunnet gjennom rettighetene i barnekonvensjonens. Fra å bli sett på som et sårbart og behovstrengende

individ, har barnekonvensjonen ”redefinert barnets status gjennom å anerkjenne dets sosiale og politiske rettigheter” (Woodhead, 2010, s. xx, min oversettelse). Barnets rolle har også blitt endret i barnehagene på bakgrunn av dette. Gjennom medvirkningsretten får barnets perspektiver og meninger en medbestemmende karakter. I barnehageloven står det: ”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” (Kunnskapsdepartementet, 2013, § 3).

Inngangen til tematikken har for meg vært ønsket om bedre å forstå medvirkningsrettens nedslagsfelt i barnehagene. Hvordan forholder barnehagepersonalet seg til bestemmelsen om barnets rett til å medvirke? Forårsaker medvirkningsretten reelle endringer i barnehagenes pedagogiske praksis? Og i så fall hvordan og på hvilke premisser? Eller er medvirkningsbegrepet mer et spørsmål om formalitet enn om en egentlig forandret pedagogisk virkelighet?

1.1.2 Forskningsspørsmål

Hvilke erfaringer har ansatte i Steinerbarnehager, avd. 3-6 år, med barns rett til medvirkning? Hvilke refleksjoner har de ansatte gjort på bakgrunn av sine erfaringer med medvirkningstematikken? Hvordan svarer deres erfaringene og refleksjoner til retningslinjene fra FNs barnekomité om barns rett til medvirkning?

For å begrense forskningsområdet har jeg fokusert på følgende temaer: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier.

1.1.3 Valg av teoretisk litteratur

Jeg har valgt å fokusere på *utfordringene* forbundet med barns rett til medvirkning, snarere enn å knytte an til et spesifikt teoretiske utgangspunkt. For å gjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i FNs dokumenter om barns rett til medvirkning. Dokumentene jeg viser til er barnekomitéens *generelle kommentarer*. De generelle kommentarene inneholder beskrivelser av barns rett til medvirkning. Beskrivelsene er ment som veiledere i arbeidet med medvirkningsretten (Bae, 2006). Min hensikt med å vise til de generelle kommentarene er å komme så nære medvirkningsbegrepet sin begynnelse som mulig. Dokumentene bruker jeg

for å beskrive medvirkningsretten og for å vise til utfordringer barnehagene står overfor i sitt arbeid. Jeg vil underbygge og tydeliggjøre beskrivelsene og utfordringene med relevant faglitteratur. For å besvare mine forskningsspørsmålene knytter jeg an til nyere barnehageforskning med teoretiske utgangspunkter i postmoderne filosofi og perspektiver fra antroposofisk menneskekunnskap.

I perspektivet fra antroposofisk menneskekunnskap knytter jeg an til Rudolf Steiner (1861-1925) og hans begreper om etterligning og barnets utvikling. Den antroposofiske menneskekunnskapen danner et viktig grunnlaget for den pedagogiske praksisen i Steinerbarnehagen. Jeg velger å trekke inn det antroposofiske perspektivet fordi de empiriske dataene er hentet fra Steinerbarnehager og fordi den antroposofiske menneskekunnskapen tegner et bilde av barndommen som resonerer godt med barnekomitéens beskrivelser av barnets rett til medvirkning.

Det postmoderne perspektivet er valgt inn fordi jeg mener det menneskesynet som postmodernismen representerer kler *rettssubjektet* (barnet) godt, for å låne et uttrykk fra Korsvold (2013). Med dette mener jeg at beskrivelsene av medvirkningsretten resonerer med det postmodernistiske synet på barn og barndom. Noen av de postmoderne perspektivene er representert med nyere barnehageforskningen som allerede er forbundet med barns rett til medvirkning. Denne forskningen bruker jeg for å tydeliggjøre utfordringene knyttet til medvirkningsretten, men også for å få synliggjøre svar på disse utfordringene. Sentralt her står begrepene demokrati, individualitet og fellesskap. Den delen av de postmoderne perspektivene (også fra nyere barnehageforskning) som ikke står i direkte forbindelse med medvirkningstematikken trekker jeg inn i prosjektet på bakgrunn av forskningens teorigrunnlag og empiri. Denne barnehageforskningen fokuserer på barns subjektskaping og barns læringsprosesser. Forskningen er interessant fordi den viser en tilnærming til barnehagepedagogikken som vier stor plass til barns egenaktivitet.

Å sette sammen postmoderne teorier med antroposofisk menneskekunnskap vil være med på å skape et interessant spenn i prosjektet med henhold til teoretisk dialog.

1.2 Hvorfor barns rett til medvirkning som tema?

1.2.1 Prosjektets relevans

”Barns rett til medvirkning er kommet for å bli” påpeker Bae (2012a, s. 13). Denne påstanden peker mot forpliktelsene Norge har overfor FNs barnekonvensjon. I 2003 ble barns rett til medvirkning en del av barnehageloven etter Stortingets enstemmige vedtak om å la barnekonvensjonen bli del av norsk lov (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). Barnemyndighetene i Norge har etter Stortingets vedtak arbeidet aktivt mot å skape mer kunnskap rundt medvirkningsrettens innflytelse på barnehagepraksisen (Bae, 2012a). Dette arbeidet kommer til syne gjennom satsning på barnehageforskning rettet mot barns rett til medvirkning i barnehagen. Mye godt arbeid har blitt gjort, men det gjenstår fremdeles mye understreker Bae og viser til en *landskommentar* Norge mottok fra FNs barnekomité i 2010 (Bae, 2012a).

Landskommentarer er FNs barnekomité sine veiledningsdokumenter til enkelt land. Alle land som har ratifisert barnekonvensjonen er forpliktet til å rapportere tilbake til FN om hvordan de oppfyller konvensjonens krav (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). I Norge finnes det også frivillige organisasjoner som følger opp statens arbeid med barnerettighetene. Disse organisasjonene har forenet seg i *Forum for barnekonvensjonen*. Forumet lager sine egne ”skyggerapporter som supplerer den informasjonen staten selv gir komitéen” (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005, s. 9).

Det var på bakgrunn av regjeringens rapporter og skyggerapportene at barnekomitéen utarbeidet en landskommentar til Norge med bekymringer om at ”lokal myndigheter som har ansvar for barna, ikke har tilstrekkelig informasjon om barns rettigheter” (Bae, 2012a, s. 25). På forvaltningsplan vises det for liten interesse for barns rett til medvirkning, påpeker Bae og etterspør økt satsning på området. Det må skapes en helhetlig forståelse av barns rett til medvirkning, understreker Grindland (2011). En helhetlig forståelse bygger på kunnskap om de forskjellige rettighetene som konstituerer medvirkningsretten. Det er først når dette kravet etterkommes at barns rett til medvirkning kan bli en oppbyggende og berikende del av barnets barnehageliv (Bae, 2012a, Grindheim, 2011; Woodhead, 2005).

1.2.2 Prosjektets mål

Flere forskere (Bae, 2012b; Grindland, 2011; Kjørholt & Winger, 2013) etterspør en bredere forståelse av barns rett til medvirkning. Det har vært en tendens i barnehagenes medvirkningspraksis å fokusere på barns selvbestemmelse og individuelle valg (Bae, 2012a; Kjørholt & Winger, 2013). Med selvbestemmelsesretten pekes det mot barnets rett til å bli hørt. Kjørholt & Winger (2013) viser til en tendens i barnehagepraksisen der ansatte har et for ensidig fokus på barns rett til å bli hørt. En slik praksis kan gå på bekostning av ”kollektivet og de kulturelle verdiene som konstituerer det fellesskapet barn skal delta i og forvalte for kommende generasjoner” (Kjørholt & Winger, 2013, s. 75). Medvirkningsretten handler om mer enn kun barnets individuelle rett til å bli hørt, påpekes det. Den handler også om barnets behov for omsorg og tilhørighet (Bae, 2012a; Kjørholt & Winger, 2013).

For å forstå dilemmaet mellom barnets rett til å bli hørt og barnets rett til omsorg og beskyttelse finner jeg det nyttig å stille følgende spørsmål: Hva for en kultur og et fellesskap ønskes det at barna skal delta i? Det finnes visse forpliktelser og krav som stilles til et fellesskap for i det hele tatt å kunne kalle det et fellesskap (Grindland, 2012). Disse forpliktelsene og kravene styres av barnehagenes verdigrunnlag. Jeg tenker det kan være til hjelp om barnehageansatte spør seg selv: Hvor stor del av selvbestemmelsesretten skal få dominere fellesskapet? Hvor mye vekt på kollektivet kan barnehagene ha før det går på bekostning av den individuelle friheten?

Kjørholt & Winger viser til dilemmaer som oppstår i balansen mellom retten til å bli hørt og retten til omsorg og beskyttelse: ”(...) vi argumenterer for at alle mennesker, uansett alder og kjønn, er *avhengige* (trenger hverandre, min anmerkning, forfatterens kursiv), og at autonomi og selvstendighet er tett sammenvevd med og konstitueres gjennom tilhørighet og omsorg i forpliktende fellesskap” (Kjørholt & Winger, 2013, s. 81-82). Et menneske er selvstendig, men det er samtidig avhengig av andre mennesker.

Det hviler et stort ansvar på barnehagepersonalet fremhever Grindheim og viser til avgjørelsene som tas i skjæringspunktet mellom barns rett til å bli hørt og barns rett til omsorg og beskyttelse (Grindheim, 2011). Barnehagebarn er i en sårbar alder. Aktiviteter som barna eksponeres for eller deltar i påvirker deres fremtidige utvikling (Steiner, 1986, 2006). Både på godt og vondt. Metodevalg er en viktig faktor i medvirkningsarbeidet (Bae, 2012a).

Barnehagepersonalet må, i tilknytning til barnets selvbestemmelsesrett, ta hensyn til barnets

alder og forutsetninger i tilretteleggingen av barns rett til medvirkning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Samtidig må barna ”få oppleve tilknytting og fellesskap” (Kunnskapdepartementet, 2011, s. 18).

Slik jeg forstår Barne- og likestillingsdepartementet (2014), Kjørholt & Winger (2013) og Kunnskapsdepartementet (2011) ligger utfordringene i medvirkningsarbeidet å balansere mellom barnets individuelle rettigheter og fellesskapets verdier. Dette balansestykket innebærer at hensyn til barnets behov for omsorg og beskyttelse blir ivaretatt (Grindheim, 2011). Det er dette feltet av medvirkningstematikken jeg skal fokusere på med mitt prosjekt.

1.3 Metodologiske vurderinger

1.3.1 Personalperspektivet

Jeg har valgt å fokusere på barnehageansattes erfaringer og refleksjoner. Det betyr at jeg gjennom prosjektet ikke kommer i kontakt med barnehagepraksisen slik den utspiller seg til daglig. Det forblir avstand mellom forskeren og den levde verden (Silverman, 2013). Mitt empiriske landskap er barnehagepersonalet, deres opplevelser og deres erfaringer. Temaet er barns rett til medvirkning. Spørsmålene jeg har stilt meg selv underveis i planleggingen av prosjektet har vært følgende: hva får jeg vite om barns rett til medvirkning når jeg etterspør erfaringer heller enn å observere praksis? Og: hvilke kvalitative forskjeller er det på de empiriske dataene i disse to forskjellige innfallsvinklene?

For det første hadde jeg ønske om komme nære personalet i Steinerbarnehagene. For det andre forstod jeg etter hvert at jeg ikke søkte *et svar* på barns rett til medvirkning. Det jeg var ut etter var *tilnæringsmåter* til den. Med inspirasjon fra fenomenologisk forskningsmetode (van Manen, 1990) ønsket jeg å bygge opp en prosess med prosjektet mitt. Ikke bare hos meg selv, men også hos mine deltakere. Jeg ønsket å ta med deltakerne inn i prosjektet; ikke kun som objekter under observasjon, men som aktive og medskapende deltakere i dialog med meg som forsker om den utvalgte tematikken. Jeg tenkte at observasjon kanskje ville skape et stillestående prosjekt. Selv om jeg som forsker hadde kommet nærmere det praktiske livet i barnehagen, kunne jeg ikke delta i selve undersøkelsesprosessen på den måten jeg ønsket. Heller ikke kunne jeg ha invitert deltakerne inn i som medforskere (van Manen, 1990). Det var en mulighet å kombinere observasjoner

med etterfølgende intervju prosess, men grunnet mine beregninger av arbeidsmengden et slikt kombinasjonsprosjekt så jeg meg nødt til å velge det ene fremfor det andre. Valget falt på intervju.

1.3.2 Metodevalg

I valg av metode lot jeg meg inspirere av van Manens (1990) beskrivelser av en hermeneutisk forskningsmodell. Prinsippet i en hermeneutisk forskningsmodell er å returnere til det empiriske landskapet flere ganger. På denne måten kan forskeren avdekke nye lag av kunnskap (Van Manen, 1990). Jeg la derfor opp til to møter med deltakerbarnehagene. På grunn av praktiske omstendigheter kunne jeg ikke gjennomføre flere møter enn dette. Første møte fungerte som et informasjons- og introduksjonsmøte. Hensikten med dette møtet var å bli kjent med deltakerne og la dem bli kjent med tematikken og mitt forskningsfokus. Jeg ønsket også å sette i gang en refleksjonsprosess hos deltakerne. Et ledd i denne refleksjonsprosessen bestod i å la deltakerne skrive praksisfortellinger. Praksisfortellingene brukte jeg som utgangspunkt for neste møte. Dette møtet fikk form av et samtaleintervju etter beskrivelse av van Manen (van Manen, 1990). Jeg valgte samtaleintervjuet som intervjuform fordi det har en dynamisk karakter som gir stor plass for refleksjon og høyttenkning (van Manen, 1990). Samtaleintervjuet fulgte en halvstrukturert intervjuguide. Alle deltakerne var tilstede samtidig.

I analysearbeidet konstruerte jeg en egen modell for tematisk analyse. Den består av en beskrivende og tolkende del. Den beskrivende delen er inspirert av "Giorgis metode" (Whiting, 2001). Giorgis metode har gitt analysearbeidet mitt en tydelig struktur. Den tolkende delen er inspirert av van Manens beskrivelser om å være seg bevisst sin egen nærhet til fenomenet (van Manen, 1990, s. 135-160). Den beskrivende delen blir brukt i analysearbeidets begynnelse. Den tolkende delen blir lagt til på slutten av analyseprosessen og i arbeidet med Funnkapittelet.

1.4 Funn og diskusjon

1.4.1 Funnene i prosjektet

De empiriske dataene viser to ulike Steinerbarnehager med tilnærmet likt syn på medvirkningsretten. Begge deltakerbarnehagene har i sin praksis fokus på det relasjonelle arbeidet. Respekten for barnets individualitet står høyt, men også fellesskapets betydning for den enkelte er et viktig element i barnehagenes praksis. De empiriske dataene bekrefter dilemmaer som oppstår i arbeidet med barns rett til medvirkning, men den viser også alternative tilnærminger til medvirkningsretten som tar hensyn til barnets sårbarhet og som gir barnet stemme inn i barnehagens planleggingsarbeid.

1.4.2 Diskusjonskapittelet

I diskusjonskapittelet bruker jeg deler av den utvalgte litteraturen og de empiriske dataene for å diskutere rundt utfordringer barnehagen står overfor i sitt medvirkningsarbeid. Diskusjonen rettes inn på følgende temaer: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier. Jeg diskuterer først via hvert tema, et for et, deretter ser jeg på de empiriske dataene fra et større perspektiv.

2 Litteraturkapittel

2.1 Innledning til litteraturkapittelet

2.1.1 Forskningsspørsmålene

Hvilke erfaringer har ansatte i Steinerbarnehager, avd. 3-6 år, med barns rett til medvirkning? Hvilke refleksjoner har de ansatte gjort på bakgrunn av sine erfaringer med medvirkningstematikken? Hvordan svarer deres erfaringene og refleksjoner til retningslinjene fra FNs barnekomité om barns rett til medvirkning?

2.1.2 Prosjektets teoretiske landskap

Bakgrunnen for prosjektet ligger i barns rett til medvirkning. Barns rett til medvirkning stammer fra FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) og ble i 2006 implementert i rammeplanen for barnehagen (Bae, 2012a). Implementeringen av medvirkningsretten har ført til nye referanser for barnehageforskningen og det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Med utgangspunkt i erfaringene og refleksjonene til ansatte i Steinerbarnehager undersøker jeg praktiske og pedagogiske tilnærminger til barns rett til medvirkning.

Retningsgivende for prosjektet er barnekomiteens beskrivelser av barns rett til medvirkning. Barnekomiteen er det organet i FN som gir råd til nasjonene som har ratifisert barnekonvensjonen (Bae, 2012a). Rådene blir utgitt som *generelle kommentarer*. Kommentarene fungerer som veiledningstekster og inneholder anbefalinger og retningslinjer for hvordan medvirkningsretten best kan imøtekommes av personalet i barnehagen (Bae, 2006). Medvirkningsretten omtales oftest som bestående av retten til å bli hørt og retten til omsorg og beskyttelse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Flere forskere (Bae, 2006, 2012b; Landsdown, 2010; Woodhead, 2005) trekker ytterligere rettigheter inn i sin forskning på medvirkningsretten. Jeg velger å beholde fokuset på retten til å bli hørt og retten til omsorg og beskyttelse. Dette gjør jeg fordi jeg vil tydeliggjøre spenningsfeltet mellom dem.

Som Grindheim (2011) understreker, er det i møtepunktet mellom barnets rett til å bli hørt og hensynet til barnets behov for vern at utfordringene med medvirkningsretten oppstår. Kjørholt & Winger (2013) påpeker på sin side at barnets individuelle rett til medvirkning kan

gå på bekostning av fellesskapets verdier. Det knyttes etiske vurderinger opp til de dilemmaene barnehagepersonalet møter i sitt arbeid med medvirkningsretten. Kulturen i de forskjellige barnehagene, forståelsen av medvirkningsrettens betydning for barnet og metodevalgene påvirker barnet og barndommen:

I hvilke grad barns liv er et verdig og meningsbærende liv, er i stor grad avhengig av hvordan den rådende rettighetstenkning og forståelse av barn og barndom blir praktisert i dagliglivet i den sosiale og kulturelle konteksten. (Kjørholt & Winger, 2013, s. 85)

Barnekomiteen understreker at det overordnede prinsippet for barns rett til medvirkning er at hensynet til barnets beste skal gjelde i alle situasjoner som berør barnet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Dette betyr i praksis at barnehagepersonalet må finne metoder for å integrere barnets medvirkningsrett inn i barnehagen som ikke går på bekostning av barnets beste. Metoder som både tar hensyn til barnet rett til å bli hørt på den ene siden og barnets rett til omsorg og beskyttelse på den andre. Dette innebærer nye utfordringer for barnehagene (Bae, 2012a; Woodhead, 2005).

Med utgangspunkt i den valgte litteraturen vil jeg fokusere på følgende tre områder av barnehagepraksisen: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier.

Som del av teorigrunnet for prosjektet har jeg knyttet an til perspektiver i antroposofiske menneskekunnskap og barnehageforskning med postmoderne perspektiver. Antroposofisk menneskekunnskap ble fremlagt av Rudolf Steiner og representerer en viktig del av det pedagogiske grunnlaget for Steinerbarnehagene. Jeg vil trekke frem Steiners begreper om barnets utvikling og om etterligning. Det postmoderne perspektivet vil bli representert ved nyere barnehageforskning. Barnehageforskningen har teoretiske utgangspunkter hos Michel Foucault, Emmanuel Levinas og Gilles Deleuze og Felix Guattari og fokuserer på individualitet, subjektskaping og barns læringsprosesser. Jeg vil også referere til kompleksitetsteorien og ideen om det radikale demokratiet.

Noe av litteraturen som blir brukt i dette prosjektet bygger på studier med fokus på de minste barna i barnehagen (1-3 år). Jeg refererer til disse studiene selv om mitt fokus er på de

eldste barna (3-6 år), siden det pedagogiske fokuset som underbygger småbarnsstudiene hviler på en grunnholdning som også kan knyttes til pedagogisk arbeid med de eldste barna.

2.1.3 Veien gjennom litteraturkapittelet

Litteraturkapittelet starter med et nærmere blikk på barnekomiteens retningslinjer og anbefalinger knyttet til barns rett til medvirkning. Deretter ser jeg på utfordringene barnehagene står overfor som følge av bestemmelsen om barns rett til medvirkning. Så vil jeg presentere hovedlinjene i den antroposofiske menneskekunnskapen og utvalgte sider av de postmoderne perspektivene representert gjennom forskjellig barnehageforskning. Til slutt vil jeg la disse teoriene og perspektivene belyse utfordringene knyttet til barns rett til medvirkning.

2.2 Barnekomiteens beskrivelser av barns rett til medvirkning

2.2.1 Tre prinsipper i barns rett til medvirkning

Barns rett til medvirkning ble i 2006 implementert i rammeplanen for barnehagene. Bakgrunnen for dette er Stortingets enstemmige vedtak, i 2003, om å la FNs barnekonvensjon bli del av norsk lov (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). Barnehagemyndighetene i Norge har etter Stortingets vedtak arbeidet mot å spre og utvikle ny kunnskap om barns rett til medvirkning (Bae, 2012a).

I barnehagelovens første formålsparagraf står det: ”Barna skal få utfolde skaperglede, undring og forskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv og naturen. Barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. *De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger*” (Lov om barnehager, 2013, § 1, min utheving). Men hva betyr egentlig barns rett til medvirkning? Rammeplanen for barnehagen har viet et eget avsnitt til barns rett til medvirkning. Her står det blant annet at ”barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Hvordan skal personalet i barnehagen imøtekomme bestemmelsen om barns rett til medvirkning?

Jeg tar utgangspunkt i retningslinjer og anbefalinger fra FNs barnekomité i for å svare på disse spørsmålet. Barnekomiteen er det organet i FN som veileder landene som har ratifisert barnekonvensjonen (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). Barnekomiteen

består av eksperter fra forskjellig land. Disse ekspertene holdes oppdatert på forskning på sine respektive områder og videreformidler denne informasjonen via *generelle kommentarer* (Bae, 2012a). De generelle kommentarene utgis med jevne mellomrom og inneholder beskrivelser av barns rett til medvirkning, samt anbefalinger og retningslinjer for hvordan arbeide med medvirkningsretten best kan imøtekommes. Relevant for mitt forskningsområde er i første omgang den generelle kommentarene som tar for seg barns rett til å bli hørt: *Generell kommentar nr. 12; barnets rett til å bli hørt* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

Barns rett til å bli hørt er den rettigheten som har skapt mest debatt omkring barns rett til medvirkning (Bae, 2012a; Woodhead, 2005). Det er også den rettigheten som rammeplanen for barnehagen og barnehageloven viser tydeligst til når de gjør rede for barns rett til medvirkning i barnehagesammenheng. Kommentaren beskriver utfordringene knyttet til barnets individuelle rett til medvirkning kontra fellesskapets verdier (Kjørholt & Winger, 2013). For å synliggjøre dette spenningsfeltet knytter jeg også opp til de generelle kommentarene som vektlegger barnets rett til omsorg og beskyttelse. Disse er: *Generell kommentar nr. 7; gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom* og *Generell kommentar nr. 14; om at barns rett til at hans eller hennes beste alltid skal være et grunnleggende hensyn* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

Som Grindheim (2011) påpeker er det i skjæringspunktet mellom retten til å bli hørt og behovet for vern at mange av utfordringene for barnehagene oppstår. Ved å se på medvirkningsretten i lys av både retten til omsorg og beskyttelse, ikke kun retten til å bli hørt, dannes det et helhetlig bilde av medvirkningsbestemmelsen (Bae, 2012a; Woodhead, 2005).

Jeg skal nå presentere sentrale elementer i de tre generelle kommentarene jeg har nevnt over. Avsnittet vil fremstå som en sammenhengende tekst uten direkte referanser til noen av kommentarene. Dette gjør jeg fordi innholdet i de tre kommentarene har en tendens til å overlappe hverandre tematisk kun med små variasjoner i ordlyden.

2.2.2 Barnekomitéens anbefalinger og retningslinjer

Det mest diskuterte punktet i medvirkningsretten er barnets rett til å bli hørt. Barns rett til å bli hørt er utgangspunktet for mye av barnehageforskningen knyttet opp mot barns rett til medvirkning (Bae, 2012a; Woodhead, 2005). Barnekomiteen omtaler barns rett til å bli hørt ved å beskrive barnet som en person som har evne til å uttrykke seg. Dette er det ikke opp til barnet å bevise, men for omsorgspersonene å erkjenne. Omsorgspersonene skal lytte etter

barnets forskjellige uttrykksformer. Barnekomiteen understreker også at barnet har rett til å ikke uttrykke seg. Det skal ikke fremtvinges meninger eller ønsker som barnet ikke står bak. Det er omsorgspersonenes oppgave å legge til rette slik at barna får mulighet til å medvirke. Men som barnekomiteen tydeliggjør flere ganger er det ikke nok kun å lytte; barnets synspunkter krever handlinger. Gjennom retten til å bli hørt får barnets stemme gjennomslagskraft. I barnehagesammenheng betyr dette at det barnet ytrer av ønsker eller behov skal tas med i betraktning når barnehagens innhold og aktiviteter skal planlegges og utføres. Det er dette elementet i barns rett til medvirkning barnehageloven referer til i sin § 3:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17)

Woodhead (2005) påpeker at barnet, gjennom retten til å bli hørt, har fått rolle som en aktiv medskaper av sine egne omgivelser. Barnet har fått litt av den voksnes makt til å bestemme. Men i hvor stor grad? Og hvordan skal personalet imøtekomme barnets nye rolle? Dette er sentrale spørsmål som synliggjør dilemmaer barnehageansatte står ovenfor (Eide, Os & Samuelsen, 2012; Grindland, 2012).

Gjennomgangstemaet i de tre kommentarene er at barns rett til medvirkning er kontekstbasert. Det vil si at begrepet medvirkning er tilpassingsdyktig. Det finnes ingen mal som kan legges over det praktiske liv og si at slik og slik skal det være. Barnekomiteen understreker at medvirkningsbegrepet må forstås ut fra kravet om at hver situasjon må behandles unikt ut fra de gjeldende omstendighetene. Det er her barnehagepersonalets rolle blir avgjørende for hvordan retten til medvirkning imøtekommes og leves ut. Bae understreker at imøtekommelsen av medvirkningsretten fordrer en ”refleksiv praksis” (Bae, 2012a, s. 24). Den refleksive praksisen Bae etterlyser inneholder en endring i utøvelsen av voksenrollen. Barnehagepersonalet må være ”involvert og tilstede for å støtte barn i å uttrykke sitt syn, parallelt med at de selv inntar en posisjon som lærende gjennom å være samarbeidspartner og medkonstruktører av kunnskap” (Bae, 2012a, s. 24).

For å kunne møte barna med romslighet og være støttende i deres utøvelse av medvirkningsretten fordrer barnekomiteen å la barnet utvikling være en av retningslinjene. For å kunne la barnets utvikling være referanse for medvirkningsarbeidet må barnehagepersonalet lære det enkelte barn å kjenne. Barnekomiteen understreker at barnets evner, alder og forutsetninger er viktige faktorer som spiller inn i hvordan

medvirkningspraksisen skal utøves. For at slike hensyn skal kunne tas må barnehagepersonalet ha en evne til å kunne leve seg inn i hvert barns individuelle perspektiv (Bae, 2012b).

Barnehagepersonalet blir av Bae (2012a; 2012b) og barnekomiteen (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014) oppfordret til å lære det enkelte barn å kjenne; og la denne kunnskapen, sammen med den gjeldende situasjonen, være bestemmende for hvordan medvirkningsretten best kan imøtekommes. Personalet kan ikke kun lene seg på medvirkningsretten alene og bruke den som en enkelt metode. Den må alltid sees i sammenheng med situasjon og person.

2.3 Barnehagens utfordringer

2.3.1 Hensynet til barnets sårbarhet

Som det kommer frem av barnekomiteens anbefalinger og retningslinjer for barns rett til medvirkning stilles barnehagepersonalet ovenfor nye utfordring. Utfordringene blir synlige gjennom barnekomiteens beskrivelser av medvirkningsbegrepet som kontekstbasert og tilpasningsdyktig. Dette betyr at det er den gjeldende situasjonen og de involverte som er referansene for hvordan medvirkningsretten skal praktiseres. Derfor må personalet i barnehagen tilegne seg en levende relasjon til medvirkningsbegrepet og sørge for å ikke blir for tekniske i sine vurderinger (Bae, 2012a).

Siden medvirkningsbegrepet er kontekstbasert kan ikke barnehagepersonalet ha en ferdig mal som plasseres over hver situasjon og hvert barn for på den måten å si at medvirkningsretten blir imøtekommet. Om dette er tilfelle kan barnets rett til bli hørt gå på bekostning av barnets rett til beskyttelse og omsorg (Bae, 2012a; Grindheim, 2011). Et eksempel som trekkes frem er såkalte valgstunder eller barnemøter. Dette er aktiviteter som enkelte barnehager bruker for å konstruere situasjoner der barna skal få lov til å velge og få lov til å ta avgjørelser (Bae, 2012a). En slik praksis der kun barnets selvbestemmelsesrett får fokus blir av Bae kritisert for ikke å ha et helhetlig syn på hva som er bra for barna fordi det kun er retten til å bli hørt som blir forsøkt etterkommet (Bae, 2012a,). Det er først når retten til beskyttelse og retten til omsorg blir satt i forbindelse med barnets rett til å bli hørt at

medvirkningsretten i sin fulle bredde kan bli en integrert, naturlig og oppbyggende del av barnehagepraksisen (Grindheim, 2011).

Barnehagene må finne metoder for å integrere barnets stemme inn i barnehagefellesskapet. Bae (2006) påpeker at medvirkningstematikken må sees på som ”et drøftingsområde, og ikke en metode eller et program som skal gjennomføres på en bestemt måte” (s. 9). En fallgrube er at barnehagepersonalet kun tolker medvirkningsretten ”i individualistisk retning, i den betydning at barns selvbestemmelse blir dominerende og at forholdet til andre, både barn og voksne, forsvinner i bakgrunnen” (Bae, 2006, s. 10).

Det hviler et stort ansvar på personalet i barnehagen fordi de hele tiden stilles overfor dilemmaer knyttet til barnets rett til omsorg og beskyttelse på den ene siden og barnets rett til å bli hørt på den andre (Grindheim, 2011, s. 91). Dette krever, som barnekomiteen beskriver, en kunnskap om barnets utvikling og en forståelse av konteksten som helhet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Det vil si at medvirkningsretten skal praktiseres etter hvem som er tilstede og hvilken setting det dreier seg om. I barnehagen er det en spesifikk del av samfunnsbefolkningen det handler om. Dette er barn fra 1-6 år. I dette segmentet av befolkningen finnes det store forskjeller individene imellom, både i forhold til aldersmessige behov og forutsetninger og i forhold til personlighet og preferanser. Alle disse aspektene av barna må personalet i barnehagen lære å kjenne for å vite hvordan medvirkningsretten skal praktiseres (Bae,2012a).

Å legge til rette for medvirkningsretten fortoner seg annerledes om man jobber på en småbarnsavdeling eller om man jobber med de største barna i barnehagen. Om barnet er to år og har lite forståelig muntlig språk trengs det en annen tilnærming til medvirkningsretten enn om den ansatte står overfor en femåring med et større ordforråd. Det er også forskjell på å imøtekomme medvirkningsretten i møte med en fireåring med en rik erfaringsverden kontra det å møte en fireåring uten en sterk selvfølelse på grunn av mangel på mestringsmuligheter. Disse vurderingene handler om å forstå barnets forutsetninger for å kunne innforlive seg med sin rett til å bli hørt (Bae, 2012a, 2012b).

Om samme metode brukes for alle, kan det hende at viktige personlighetstrekk og aldershensyn blir oversett (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Barnehagebarn er i en sårbar alder og barnehagepersonalet må ha bevissthet om at de handlinger som barnet utsettes for får konsekvenser for dets fremtidige utvikling (Steiner, 2006). Det er for eksempel

forskjeller i hvordan barn uttrykker seg og det er forskjeller i hva slags type eksponering barna setter pris på og har godt av. Til sammen utgjør dette grunnlaget for det barnekomiteen beskriver som ”at hensynet til barnets beste alltid skal komme i første rekke” (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

2.3.2 ”Fagliggjøring av barnehagepraksisen”

Det skal nå handle om hvordan den pedagogiske praktisen påvirker barnets muligheter for innflytelse på egen barnehagehverdag. Ifølge Andenæs (2012) ligger mye av den praktiske utøvelsen av barnehagens pedagogikk forankret i barnehagepedagogikkens kunnskapsteoretiske syn på barnet og barndommen. Barnehagepersonalets forståelse av barnets utvikling er styrende for den pedagogiske praktisen (Bae, 2012a; Steiner, 2008a). *Hvordan* forståelsen av barnets utvikling påvirker barnehagens praksis blir synlig i barnehagens ”organiseringen av tid og rom” (Nordin-Hultman, 2004, s. 28). Med tid og rom menes barnehagens dagsprogram og møblering av de forskjellige værelsene. Organiseringen av rom og tid representerer muligheter og begrensninger for barnas bevegelse og aktive deltakelse. Disse reguleringene påvirker barns subjektskaping (Nordin-Hultman 2004). Barnehagens kunnskapssyn når helt inn i barnets væren og påvirker dets opplevelse av seg selv og gir han/henne en følelse av hvem hun/han er (Nordin-Hultman, 2004; Steiner, 2008a).

Barnehagens forståelse av barnets utvikling har igjen sitt utgangspunkt i forskjellige teorier om barn og barndom (Andenæs, 2012; Nordin-Hultman, 2004, Pettersvold & Østrem, 2013). Det er samtidens ledende diskurser som oftest blir bestemmende for barnehagens praksiser. De ytre bestemmelsene kommer både fra empirisk og teoretisk barnehageforskning, men også fra politiske og økonomiske programmer (Pettersvold & Østrem, 2013). Mitt prosjekt har for eksempel sitt utgangspunkt i en internasjonal rettighetsdiskurs; barnet som *rettssubjekt* (Korsvold, 2013). I følge Pettersvold og Østrem (2013) er det politikken og markedskreftene som i størst utstrekning setter rammene for barnehagens praksis. I sine undersøkelser av den faglige forankringen i forskjellige kartleggingsverktøy som brukes av norske barnehager i dag konkluderer de: ”Det vises ikke til fagkunnskap og profesjonelt skjønn. I stedet vises det til et ekspertvelde utenfor barnehagen” (s. 18).

Andenæs (2012) viser til forskjellige *forståelsesmodeller* av barnets utvikling for å eksemplifisere hvordan forskjellig kunnskapssyn skaper ulik praksis. På den ene siden står synet på barnets utvikling som styrt av naturlover. Et slikt kunnskapsteoretisk syn legger opp

til en praksis der barnets iboende natur ”gir kraft og retning til utviklingen” og er som et ”program som folder seg ut etter hvert som tiden går” (Andenæs, 2012, s. 2).

Barnehagepersonalet må sørge for at riktig stimulering gis på riktig tidspunkt i barnets utvikling. I kontrast til synet på barnet som ”følger egne naturlover” (Andenæs, 2012, s. 2) står kunnskapsteorier om barnet som kulturelt og intersubjektivt formet. Det vil si at barnets utvikling ikke følger noen egne naturlover, men at dets utvikling i størst grad bestemt av de sosiokulturelle omgivelsene: ”interessen (for barnets utvikling, min anmerkning) flyttes fra det som skjer *inni* mennesker, som noe avgrenset, til det som skjer i forholdet *mellom* mennesker innenfor kulturelt organiserte sammenhenger” (Andenæs, 2012, s. 3).

Disse eksemplene viser polaritetene i barnehagepedagogikkens kunnskapssyn. Det finnes barnehager som representerer nyansene mellom disse to polaritetene. Det Andenæs påpeker er at det allerede eksisterende kunnskapssynet til barnehagene står klart til å ta imot nye bestemmelser og retningslinjer (Andenæs, 2012). Barnehagefeltet blir på en måte en møteplass mellom nye intensjoner og allerede eksisterende praksiser. For mitt prosjekt blir spørsmålet: Hvordan blir så barns rett til medvirkning tatt imot av barnehagen?

Andenæs eksemplifiserer et scenario ved å vise til debatten om *barns språkutvikling* (Andenæs, 2012, s. 10). Debatten om barns språkutvikling kom i kjølvannet av den rødgrønne regjeringens Stortingsmelding fra mai 2009 med tittelen *Kvalitet i barnehagen*. Pettersvold & Østrem kaller denne meldingen ”et vendepunkt i barnehagens historie” fordi meldingen legger ”grunnen for en ny modell for styring av barnehagen der det enkelte barnets læring og utvikling gjøres til kvalitetsindikator” (Pettersvold & Østrem, 2013, s. 15). Pettersvold og Østrem (2013) påpeker også at Stortingsmeldingen om *Kvalitet i barnehagen* vakte kraftige reaksjoner i store deler av barnehagemiljøet. På bakgrunn av de nye kravene om kartlegging av barns språkutvikling ble det produsert kartleggingsverktøy til bruk i barnehagene. Kartleggingsverktøyene er omstridte fordi de omdefinerer barnehagepraksisen og ”truer det helhetlige synet på omsorg og lek og læring” (Pettersvold & Østrem, 2013, s. 15). Barnehagepraksisen beveger seg mot en mer læringsorientert og instrumentalisert praksis som går på bekostning av den gamle sosialpedagogiske omsorg- og lekorienterte pedagogikken (Andenæs, 2012). Men hva om disse gamle *egenartene* til barnehagene kunne fremme samme kunnskap om barnets språkutvikling - som de nye kartleggingsverktøyene tilsies å gjøre- uten å gå på akkord med andre av barnehagens verdier, spør Andenæs og etterspør en *fagliggjøring barnehagens hverdagsliv* (Andenæs, 2012, s. 11).

Sammenlignet med medvirkningsrettens utfordringer er det likhetstrekk med Andenæs sine beskrivelser av språktestdebatten. Om metodene kun tar hensyn til å tilfredsstille kravet formelt eller teknisk mister det plutselig sin pedagogiske verdi og relevans (Bae, 2012a). Utfordringen består derfor å få oversatt det ytre kravet og intensjonen til en god pedagogisk metode. Andenæs (2012) og Pettersvold & Østrem (2013) er opptatt av å gjennomskue politiske og økonomiske agendaer i barnehagefeltet og undersøker derfor diskursene som ligger til grunn for valg av læringsmål og metodebruk. Å være seg bevisst slike bakenforliggende strukturer kan være en viktig del av å forstå nye bestemmelser og krav som barnehagene stilles overfor (Andenæs, 2012). På samme vis kan kunnskapen om diskursene i seg selv hjelpe til med å forstå den allerede eksisterende praksisen i barnehagen (Andenæs, 2012). Det dette som er å *fagliggjøre barnehagens hverdagsliv*, som Andenæs uttrykker det (s. 11). Oppfordringen til å fagliggjøre barnehagens praksis kan kanskje hjelpe barnehagepersonalet å finne elementer i egen praksis som hjelper til med å imøtekomme nye bestemmelser og retningslinjer (Andenæs, 2012).

2.3.3 Barn- voksenrelasjonen

Å imøtekomme utfordringene medvirkningsretten stiller krever nytenkning av voksenrollen og barn- voksenrelasjonen i barnehagen (Bae, 2012a, 2012b; Woodhead, 2005). Woodhead (2010) fremhever at barnets status har endret seg som følge av barnekonvensjonen. Denne endringen har skjedd fordi barnet gjennom retten til å bli hørt blir definert som en aktiv og medskapende samfunnsborger. I kontrast til dette var det tidligere vanlig å betrakte barnet som passivt og omsorgstrengende (Woodhead, 2010). Med passivt menes en rolle som ikke har noen egen betydning for samfunnet utover det å kun skulle bli til en voksen en dag. Med barnekonvensjonen kom den juridiske forandringen. Barnet fikk verdi som en borger av samfunnet på lik linje med voksne personer og derigjennom like rettigheter (Woodhead, 2010). Barnet som barn ble juridisk verdsatt som betydningsfullt i seg selv. Gjennom retten til å bli hørt fikk barnet en stemme inn i samfunnet som har krav på å bli lyttet til; som har krav på respekt, for sin egen individualitets skyld og som kan forvente handling ut fra sine uttalte synspunkter.

Om man ser historisk på de norske barnehagene sin funksjon i samfunnet blir denne endringen av barnets status lettere å forstå. Ved inngangen til 1950-årene hadde barnehagene en annen sosial funksjon enn i dag (Korsvold, 2013). Barnehagen tilhørte det sosiale

hjelpeapparatet og hadde som mandat å ta seg av vanskeligstilte barn. Barnehagens fokus var på vern, forebygging og beskyttelse. Det var ingen rettighet for barnet å skulle gå i en barnehage. Barnehagen som institusjon ble gjort så likt som hjemmet som mulig: ”barnet ble først og fremst sett på som et familiemedlem” (Korsvold, 2013, s. 64).

På 1970-tallet endret mye seg i barnehagesektoren. Som en del av likestillingsarbeidet ble det nødvendig å utvide barnehagetilbudet til å gjelde alle barn mye på grunn av kvinnes deltakelse i arbeidslivet (Korsvold, 2013). Barnehagen ble et servicetilbud til alle familier. Myndighetene tok derved på seg en del av oppdragergjerningen. Viktigheten av kompetente barnehageansatte ble understreket. Fokuset ble å ”skape vekst og utvikling hos barna” (Korsvold, 2013, s. 67).

Barn født etter tusenårsskifte blir av Korsvold betegnet som ”rettssubjekt” (s. 69-71). Fra å bli sett på som kun en del av familien på 1950-tallet bli barnet nå sett på som en del av samfunnet med egen rett til barnehageplass. Dagens barnehagebarn blir sett på som ”autonome, selvstendige og fremfor alt kompetente og lærende barn” (Korsvold, 2013, s. 71). Med fokus på barnet som bærer av slike individuelle egenskaper blir barnehagens hovedoppgave å finne ut hvilken posisjon barnet skal ha og hvordan det skal delta i/med sine omgivelser (Korsvold, 2013). Utfordringen blir å balansere mellom individets rett og fellesskapet (Kjørholt & Winger, 2013).

Med utgangspunkt i medvirkningsretten sier barnehageloven at ”barn skal jevnlig få muligheten til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet” (Lov om barnehager, 2013, § 3). Dette betyr i praksis at barnehagene må finne måter å få tak på barns ønsker og behov. Samtidig må personalet hele tiden ta vare på barnets rett til omsorg og beskyttelse. Det må tas hensyn til barnets alder og anlegg (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Å ta hensyn til barnets alder og anlegg handler ifølge Bae (2012a) om å forstå barnas forutsetninger; forutsetninger for i det hele tatt å ta valg, forutsetninger for å stå ansvarlig for disse valgene i etterkant. Barnet kan også ha ønsker utover det det kun blir tilbudt. Personalet må også ta høyde for at barn ikke alltid klarer å gi tydelig uttrykk for sine ønsker. Barnehagepersonalet må leve seg inn i det individuelle barnets uttrykksmåter (Bae, 2012a).

Ifølge flere (Johannessen, 2012, 2013; Nordin-Hultman, 2004; Sandvik, 2012) handler ikke medvirkningsretten kun om en direkte deltakelse i ord og tale, men også om en indirekte kontakt gjennom bevegelse og handling. Sandvik (2012) forklarer:

Fokuset flyttes fra barn og voksne som separate subjekter over til det som oppstår av intensiteter og energier når menneskelige og ikke-menneskelige materialitet, tid og rom 'passerer gjennom hverandre'. Et slikt skifte av fokus innebærer å ta metafysiske elementer i betraktning og vil kunne bidra med å åpne medvirkning som begrep og å flytte tenkningen til mer komplekse og uforutsigbare terreng. (s. 101)

Det oppfordres til at barnehagepersonalet går vekk fra det definerte og konstruerte møtet med barna og heller la barnas spontanitet og initiativ stå som referanser for hvordan barnehagens innhold og aktiviteter kan planlegges. Dette innebærer å ha øye for hva barna leker med, hvordan de leker og med hvem (Sandvik, 2012). Informasjonen personalet får om barna ed å ha øyet for deres bevegelser kan så bli et verktøy for personalet i deres tilrettelegging av barns rett til medvirkning (Grindheim, 2012; Sandvik, 2012).

Nordin-Hultman (2004) understreker at det er barnet selv som skal være utgangspunkt for pedagogikken og ikke omvendt. Ved å la barns bevegelser og initiativer være utgangspunktene vil barnehagene bli mer barneimpulsert og mindre voksenstyrt. Olsson (2009) påpeker at selv om personalet må lytte mer til barns initiativer er det allikevel de voksne som står med ansvaret for å gi barnehagen dens struktur og ramme. Gjennom barnehagepersonalets kunnskap om barnets utvikling kan barnehagen legge til rette slik at barnet kan *oppdra seg selv*, hevder Steiner (Steiner, 1996). Barnet vet egentlig best selv hva det vil og hvor det skal i livet, men de trenger de voksnes hjelp.

2.2.5 Fra tre prinsipper til tre utfordringer

Jeg har til nå, ved hjelp av relevant faglitteratur, gjennomgått og belyst barnekomitéens beskrivelser av barns rett til medvirkning og synliggjort utfordringer barnehagen står ovenfor.

Barnekomitéens anbefalinger og retningslinjer går i hovedsak ut på å forstå medvirkningsbegrepet som kontekstbasert og tilpasningsdyktig (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Det betyr i praksis at det er den gjeldende situasjonen og de involverte som er referansene for hvordan medvirkningsretten skal praktiseres. Dette perspektivet fordrer en innlevelse i det enkelte barns personlighet og en forståelse av barnets

forutsetninger for å kunne ta valg; samt å ha en fleksibilitet i henhold til situasjoner som kan oppstå (Bae, 2012a). Utfordringene for barnehagen ligger i spennet mellom barnets rett til å bli hørt og barnets rett til omsorg og beskyttelse. For barnehagepersonalet blir dette spennet synlig i spørsmålet om hvordan barnets stemme skal integreres inn i barnehagens planlegging av innhold og aktiviteter og hvordan det skal tas hensyn til barnets individuelle rettigheter på den ene siden samtidig med at de skal opprettholde fellesskapets verdier på den andre siden.

I kapittelet 2.4 *Svar på barnehagens utfordringer* kommer jeg til å fokusere på disse tre utfordringer: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier. Jeg skal nå presenter de teoretiske perspektivene som skal svare på de tre hovedutfordringene.

2.3 Postmodernisme og antroposofi i barnehagefeltet

2.3.1 Frigjort fra begrepene

Prout (2005) påpeker at spørsmålet omkring barn og barndom har siden 1980- og 1990 tallet vært preget av en natur/kultur dikotomi. Spørsmålene som det har vært strid om, er om barnets utvikling, oppvekst og fremtid betinget av kulturen og samfunnet som omgir barnet, eller er det en universell naturstrøm som gir barnet dets bane i livet? (Prout, 2005).

Dikotomien representerer et historisk møtepunkt, og resulterer i et epistemologisk og ontologisk paradigmeskifte (Taylor, 2013). På den ene siden står modernitetens syn på barnets utvikling som styrt av naturlover. Moderniteten blir av Nordin-Hultman beskrevet som ”en tankeverden som har vokst fram i vår del av verden i løpet av de siste 300-400 årene” (Nordin-Hultman, 2004, s. 36). På den andre siden står poststrukturelle ideer om barndommen som kulturelt og samfunnsmessig betinget. De poststrukturelle idéen tilskrives å ha oppstått i kjølevannet av andre verdenskrig og usikkerhetene verdenskrigene hadde ført med seg (Nordin-Hultman, 2004). Det ble stilt spørsmålsteget ved kunnskapsteoriene som vitenskapen til nå hadde observert og forklart verden ut ifra.

Taylor (2013) viser til Rousseau (1712-1778) for å synliggjøre modernitetens kunnskapssyn på barn og barndom. I Rousseaus kunnskapsverden er det *naturlige barnet* et

viktig begrep (Taylor, 2013). Rousseaus pedagogiske tilnærming er sentrert i en kunnskapsteori der menneskets utvikling sees på som bygget opp av forutbestemte utviklingsstadier (Stensmo, 2012). Barnet utvikler seg i et bestemt, naturgitt og universelt mønster. Pedagogikkens oppgave er å legge til rette for en undervisning som bygger opp under de forskjellige stadiene i barnets utvikling (Stensmo, 2012). Om vitenskapen klarer å gjenkjenne disse utviklingsstadiene, vil det være mulig å konstruere et pedagogisk system som underbygger barnets iboende natur, som igjen frigjør barnets potensialiteter.

Rousseaus idé om Naturen, med stor N, som utgangspunkt for menneskets utvikling, ble kontrastert med samfunnets ødeleggende og demoraliserende effekt på mennesket (Taylor, 2013). Oppdragelsens mål ble i Rousseaus øyne å beskytte barnet fra samfunnskulturens nedbrytende krefter. Rousseaus pedagogiske prosjekt bestod i å kultivere og pleie den allerede eksisterende perfektjonen fra naturens side som var iboende i barnet (Taylor, 2013). Referansene for den moderne pedagogiske tenkningen ble hentet fra biologien og psykologien. Postmodernismen kan sees på som en reaksjon på modernismens kunnskapsteori (Prout, 2005). I sitt forsøk på å frigjøre barnet fra modernitetens og utviklingspsykologiens behov for en sannhetslære har det postmodernistiske prosjektet forsøkt å re-definere begrepet barn og barndom (Taylor, 2013). Problemet med modernismens sannhetssøken ligger i dens marginalisering av hva og hvem et barn er, skriver Nordin-Hultman og viser til begrepet om *diskursiv makt* for å synliggjøre hvordan marginaliseringen utspiller seg (Nordin-Hultman, 2004). Begrepet om diskursiv makt tilskrives Michel Foucault og brukes for å forklarer hvordan en samtids språk og kultur *produserer* en forståelse av barnet framfor å beskrive det (Taylor, 2013).

Modernismens forståelse av virkeligheten og dens forklaringsmodeller har vært gjeldende helt opp til vår tid (Nordin-Hultman, 2004). Teorier om barnets utvikling ble frem til begynnelsen av 1970-tallet styrt av utviklingspsykologiske diskurser skriver Prout (2005). Sentralt var idéen at barnets utvikling forløp i stadier. Vitenskapen ble drevet av jakten etter det normale barnet. Men på 1980- og 1990-tallet ble kritikken mot et slikt syn på barnets utvikling tydeligere:

However, towards the end of the twentieth century there was growing criticism of how psychology handled childhood. This came from both within and outside psychology as a discipline. Rather than seeing childhood as a universal constant, whether biological or cultural (...) it became possible to think of childhood as a

variable and changing entity. (Prout, 2005, s. 51)

Barnet blir definert som noe som *blir*, ikke som *er* (Nordin-Hultman, 2004). Dikotomien kultur/natur forenes innover på 2000-tallet i synet på barnets utvikling som både kultur- og naturbettinget (Taylor, 2013). Men debatten om *hvor mye kultur eller hvor mye natur* er blitt holdt varm siden (Prout, 2005; Taylor, 2013).

2.3.2 Postmodernisme og barnehageforskning

Barnehageforskningen jeg skal referere til i kapittel 2.4 *Teoretiske svar*, og som står i en postmoderne tradisjon, har utgangspunkt i en diskurs der barnets utvikling blir sett på som både kulturelt og biologisk/psykologisk betinget. Jeg vil benytte dette avsnittet til å avlegge denne barnehageforskningen et besøk før jeg bruker den aktivt til å svare på prosjektets problemstilling. Jeg velger å sette av plass til dette for å lette en komplisert og sammensatt kunnskapsteori.

Gjennom Michel Foucaults diskurs- og maktbegrep gjør Nordin-Hultman (2004) synlig hvordan forskjellige diskurser blir retningsgivende for barnehagepraksisen og derigjennom for barnets subjektskaping. Eksemplene som trekkes frem for å synliggjøre Foucaults teorier om diskursiv makt er organiseringen av barnehagenes rom og tid. Nordin-Hultman (2004) setter opp mot hverandre to forskjellige pedagogiske miljøer som hver stammer fra forskjellige barnehagediskurser. Hensikten er å vise, gjennom forskjellene, hva for påvirkningskraft det pedagogiske miljøet har på barnet og barndommen. Fra et medvirkningsperspektiv er denne studien interessant fordi den viser hvordan barnehagens fysiske miljø regulerer barns bevegelsesfrihet (Nordin-Hultman, 2004).

Sandvik (2012) og Olsson (2009) har sine teoretiske utgangspunkt i det epistemiske landskapet til Gilles Deleuze og Felix Guattari. Deleuze og Guattari er et forfattersamarbeid mellom filosofen Deleuze og psykoanalytikeren Guattari. Olsson (2009) har henvisninger til dette forfattersamarbeidet, mens Sandvik (2012) viser oftest kun til den ene; Deleuze.

Deleuze og Guattari var innenfor filosofien opptatt av spørsmålene og idéen rundt hva det vi si å være og å tenke. Sandvik (2012) og Olsson (2009) oversetter disse idéene til barnehagefeltet. Olsson (2009) for å skape ny innsikt i barns læringsprosesser; Sandvik (2012) for å åpne opp medvirkningsbegrepet og generere ny kunnskap om barn rett til

medvirkning. Sandvik (2012) tar utgangspunkt i begrepet *immanens*, mens Olsson (2009) bruker *mikro-politikk* som en del av sitt rammeverk.

For å få et nytt perspektiv på barns læringsprosesser bruker Olsson (2009) Deleuzes og Guattaris tese om at i alle strukturer oppstår det lekkasjer. Det er lekkasjene¹ som kan gi vitenskapen nye perspektiver på fenomenet som studeres, påpeker Olson (2009). Fra et barnehageperspektiv blir denne tesen satt i forbindelse med fellesaktivitetene. Disse fellesaktiviteten består av strukturer; de består av regler og rutiner som rammer aktiviteten inn. Det er innenfor disse formene at barnet skal lære. Hvis et barn ikke passer inn her blir barnet allikevel forsøkt tilpasset. Men om man følger Deleuzes og Guattaris tese om at alle strukturer har lekkasjer og at disse lekkasjene kan gi oss nye perspektiver på barns læringsprosesser; hva om man da følger barna som ikke passer inn? Eller hva om man tar bort det som gjør at noen ikke passer inn?

Olsson (2009) forsker på fellesaktiviteter der rammen er borte. Eller sagt på en annen måte: der aktiviteten og deltakerne selv er blitt rammen. Det er definisjonen som er borte. Dette er å ta hensyn til de *mikro-politiske* strømningene i barnehagen (Olsson, 2009, s. 74-76). Hva som skal eller kan skje innenfor fellesaktivitetene, eller hvordan det kanskje skal skje, er styrt av barnas initiativer og ikke av personalets bestemmelser. Idéen er å skape et rom for lekkasjene slik at de ikke lenger er lekkasjer, men en del av alt og på den måten kan forskningen/pedagogikken lære av også disse (Olsson, 2009). Fra et medvirkningsperspektiv blir dette interessant fordi teorien og forskningen til Olsson vier stor plass til barnas egenaktivitet og initiativ.

Hos Sandvik (2012) kommer mye av det samme til syne. Men her er ikke fokuset rettet mot en fellesaktivitet, men mot den frie leken; det ikke-voksenstyrte. Med utgangspunkt i Deleuzes immanensfilosofi lar Sandvik (2012), på samme vis som Olsson (2009), barnas egenaktivitet være referanse for hvordan pedagogikken kan praktiseres. Forskjellen er som nevnt at Sandvik (2012) har fokuset rettet mot ikke-voksenstyrte aktiviteter, men har også medvirkningsbegrepet med i sin studie. Immanens handler om det iboende; det som alltid er (Sandvik, 2012). En opplevelse etterlater seg et inntrykk hos barnet. Dette inntrykket blir en del av barnet. Det tar bolig i det og vil fra nå av alltid være der. Slik fylles barnet opp av

¹ Uttrykket er hentet fra Olsson (2009). Originalt står det "lines of flight" og viser til det som ikke lar seg fange av en gitt struktur. Bygger på teori etter Deleuze og Guattari om det "ikke-diskursive".

opplevelser og hendelser. Opplevelsene og hendelsene blir en del av barnets erfaringsverden og gir retning på fremtidige ønsker og behov (Sandvik, 2012). Sandvik (2012) bruker eksempler fra barns lek for å konkretisere Deleuzes teori og sette den i sammenheng med pedagogisk praksis. Fra et medvirkningsperspektiv gjør Sandvik (2012) det mulig å la barns initiativer og begjær bli til referanser for barnehagepersonalet i deres arbeid med å legge til rette for barns ønsker og behov.

Siste referanse jeg vil presentere som del av det postmoderne teorigrunnlaget har sitt teoretiske utgangspunkt hos Emmanuel Levinas. Johannesen (2012, 2013) bidrar til medvirkningsforskningen ved å la barnets væren i seg selv være utgangspunktet for medvirkning; ikke nødvendigvis barnets bevegelser og initiativ. Johannesen (2012) trekker Levinas' begrep om *den Andre* inn i barnehagefeltet og setter dette i forbindelse med barns rett til medvirkning. Dette er et begrep er hentet fra Levinas' moralfilosofi som fordrer en spesiell holdning og perspektiv på relasjoner og menneskemøter (Johannesen, 2012). Den sentrale ideen i Levinas' begrep om den Andre handler om det unike. Den Andre er det menneske vi står overfor i våre daglige møter, den vi noen ganger vet mye om og andre ganger mindre om, men som vi, ifølge Levinas, aldri fullt ut lærer å kjenne (Johannesen, 2012; 2103). I den Andre er en unik verden. Johannesen lar i sitt bidrag til medvirkningsdebatten dette møtet være utgangspunktet for barn-voksenrelasjonen i barnehagen (Johannesen, 2012). På denne måten blir barnet invitert til å medvirke kun ved å være seg selv. Men dette fordrer at barnehagepersonalet tør å la sine egne kunnskaper og tanker om hvem barnet er tre til side for på den måten å gi plass til barnets unikhet (Johannesen, 2012).

2.3.3 Samfunnet og jeg-et

Møtepunktet mellom individet og samfunnet er et hovedanliggende i Steinerpedagogikken (Kranich, 2003). Dette møtet må hvile på en gjensidig respekt. Samfunnets respekt for individet på den ene siden og individets respekt for samfunnet på den andre.

Steiner fremhever at menneskets personlige handlinger har utgangspunkt i menneskets *Jeg* (Steiner, 2009). Jeg-et er instansen i mennesket som opplever seg selv som distansert fra omgivelsene, men som samtidig setter seg selv i forbindelse med den. Med begrepet om jeg-et definerer Steiner mennesket som et selvstendig vesen med en egen vilje (Steiner, 2009), en vilje som ikke styres uten ifra, men som har sin kilde i menneskets indre. Den handling som

ikke har sitt utspring i menneskets indre, er ikke et sjelelig fenomen, men kun en automatisk reaksjon på ytre påvirkninger (Steiner, 2009). Handlingen er et sjelelig fenomen når den har vært i berøring med menneskets tanke- og følelsesliv før den kommer til uttrykk. Steiner påpeker allikevel at mennesket på ingen måter er et isolert vesen:

Mennesket tilhører imidlertid ikke bare seg selv, det tilhører også samfunnet. Det som lever seg ut i mennesket er ikke bare dets egen individualitet, men også individualiteten i det folkelige fellesskapet som det tilhører. Det som mennesket utfører fremgår både av dets egen og av folkets fulle kraft. (Steiner, 2009, s. 122)

Samtidig med at mennesket har sitt eget indre sentrum hvor virkeligheten betraktes fra, står mennesket selv midt inne i denne virkeligheten og er en del av de bevegelser og strømninger som utgår herifra. Steiner uttrykker det slik: ”Mennesket med sitt sjel liv er en skueplass hvor det utspiller seg en verdenshendelse” (Steiner, 2008a, s. 66). Som medskaper og som deltaker står mennesket med sitt jeg i midten av begivenhetenes sentrum.

Med utgangspunkt i antroposofisk menneskekunnskap blir pedagogikkens rolle å anerkjenne barnets individualitet og la jeg-et i barnet få ta del i oppdragelsen av seg selv (Steiner, 1996). Eller som Kranich uttrykker det: ”det er ikke samfunnet av i dag som skal bestemme hva det oppvoksende mennesket skal bli til, men det som er anlagt i mennesket selv må få utvikle seg uten hindringer” (Kranich, 2003, s. 18). Samfunnets krav skal allikevel ikke ignoreres, men pedagogikken må ikke være naiv i sin imøtekommelse av disse kravene. Kranich understreker at en pedagogikk bygget på en antroposofisk menneskekunnskap ”forhindrer at skolen dras med i suget fra kulturelle motestrømninger og uten grundig refleksjon skal bevise sin modernitet ved å gjøre det nye til undervisningsinnhold” (Kranich, 2003, s. 18). Ved å la barnets utvikling være utgangspunktet for pedagogikken utvides innholdet i den pedagogiske praksisen til ikke kun å gjelde ytre krav og bestemmelser, men også til å la barnets vesen være bestemmende for innholdet og aktivitetene i denne praksisen (Kranich, 2003; Steiner, 2008a).

2.3.4 Steinerbarnehagen

Den første Steinerbarnehagen ble åpnet i 1926 (Howard, 2005). Før sin død i 1925 hadde Steiner ved flere anledninger uttrykt ønske om opprettelse av barnehager. Steiner mente det var viktig for kontinuiteten i oppdragelsen at det ble bygget opp erfaringsbasert kunnskap om de yngste barna. Howard (2005) understreker at Steiners ønske var begrunnet i syne på at mye

av barns fremtidige utviklingsmuligheter blir grunnlagt i de første syv årene av et barns liv. Det ville derfor være synd om læreren ikke fikk mulighet til å ta del i denne viktige fasen av livet. Jo tidligere læreren ble kjent med barna jo bedre.

Med utgangspunkt i antroposofisk menneskekunnskap ble det utarbeidet et pedagogisk tilbud for de yngste barna; barn som ikke var i skolealder (Howard, 2005). Sentralt i barnehagepedagogikken står begrepet *etterligning* (Steiner, 2006). Steiner utarbeidet dette begrepet fra sin kunnskapsteori om barnets utvikling:

Når barnet gis muligheten til å etterligne sunne forbilder i en kjærlig atmosfære, er det i sitt rette element. Derfor skulle man strengt påse at det i barnets omgivelser ikke finnes noe som det ikke bør etterligne. (Steiner, 2006, s. 23)

Barnet blir tilskrevet en hengivenhet; en hengivenhet som gjør barnet sårbart ovenfor inntrykk fra omgivelsene. Det er derfor viktig at barnehagepersonalet reflekterer over og sørger for sunne og oppbyggende aktiviteter og handlinger i barnas nærhet (Steiner, 2006). De fysiske omgivelsene spiller også inn på barnets fremtidige utvikling på samme måte som våre handlinger, understreker Steiner (Steiner, 2006). Ved å legge til rette et etterligningsverdige miljø vil barnets utvikling påvirkes i positiv retning, samtidig som barnets tillit til sine omgivelser styrkes. Med tillit til omgivelsene kan barnet gå trygt og modig gjennom tilværelsen. Men barnets tillit til livet er igjen avhengig av omsorgspersonenes tillit til barnet (Steiner, 2006). Det er denne tilliten til barnet Steiner etterspør og underbygger i sin epistemologi om barnets utvikling:

Antroposofiens forutsetninger har nemlig ene og alene sin rot i en sann livserkjennelse. Den som kjenner livet, vil bare kunne stille seg sine oppgaver ut fra livet selv (...) Derfor vil åndsvitenskapen nødvendigvis ha aktelse for det bestående. Spiren til fremtiden ser den i det bestående. (Steiner, 2006, s. 9)

Ved å ha en våkenhet overfor barns uttrykk blir barnets utvikling hovedreferansen når barnehagepersonalet kan bygge opp en pedagogisk praksis. Barnehagen trenger ingen ytre direktiver for å gi barnehagebarnet det det trenger (Kranich, 2003). Steiner understreker at ”synspunktene på oppdragelsen vil gi seg selv ut fra det oppvoksende menneskets eget vesen (Steiner, 2006, s. 9). Barnehagen lager sitt eget pedagogiske program. Ikke et program utviklet bak et skrivebord, men et program som oppstår i det virkelige fysiske livet.

Her i *kapittel 2.3* har jeg satt postmodernismen og antroposofien i forbindelse med barnehagefeltet. Jeg skal nå benytte meg av disse perspektivene for å svare på utfordringer

som barnehagen står når de skal imøtekomme barns rett til medvirkning. Jeg har fokusert på følgende (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier. I det praktiske barnehagelivet er det vanskelig å skille disse temaene fra hverandre. Jeg vil allikevel behandle hvert tema så adskilt som det lar seg gjøre, men det vil forkomme at flere temaer blir nevnt i ett og samme avsnitt.

2.4 Svar på barnehagens utfordringer

2.4.1 Endring av strukturer

En av de største utfordringene knyttet til barns rett til medvirkning handler om en nytenkning av voksenrollen (Bae, 2006, Woodhead, 2005, 2010). En viktig grunn for dette ligger i den nye statusen barnet har fått gjennom rettighetsbeskrivelsene i barnekonvensjonen. Fra å bli betraktet som et omsorgstrengende individ blir barnet nå beskrevet som et aktiv og medskapende borger av storsamfunnet (Woodhead, 2010). Gjennom retten til å bli hørt får barnet en stemme inn i strukturene og planleggingen av barnehagehverdagen: ”barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns mening skal tillegges vekt” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Spørsmålet som barnehagepersonalet må løse er på hvilke måter barnet skal få komme til orde. I følge barnekomitéens anbefalinger og retningslinjer for hvordan barnets rett til medvirkning best kan imøtekommes kan det ikke puttes en mal over hvert barn og hver situasjon. Det er barnets alder og anlegg samt situasjonens kontekst som må være referansene for metodevalgene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Av den grunn kan ikke barnehagepersonalet i sin planlegging av metodiske tilnærminger lage en fiks ferdig mal som kan brukes i alle kroker og kroker av barnehagehverdagen. Fordi medvirkningsretten også innebærer å ta hensyn til barnets beste, et hensyn som hviler i et helhetlig syn på medvirkningsretten, må de ansatte i barnehagen la hvert barn og hver situasjon være utgangspunktet for hvordan medvirkningsretten skal praktiseres (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Avgjørelsene barnehagepersonalet må ta i lys av medvirkningsretten må balanseres mellom barnets rett til å bli hørt på den ene siden og barnets rett til omsorg og beskyttelse på den andre (Grindheim, 2011).

Å kunne ta gode avgjørelser fordrer en refleksiv praksis der barnehagepersonalet har evnen til å kunne leve seg inn i barns forskjellige uttrykksformer (Bae, 2012a). Barnehagepersonalet trenger bevegelse i sin metodebruk. De må kunne ta beslutninger i her-og-nå-situasjoner, samtidig som de må ha en åpenhet for barns forskjellighet (Johannesen, 2012). Det må skapes et pedagogisk rom der barnet står mest mulig fritt til å påvirke sin egen hverdag (Grindheim, 2011). En måte å møte disse problemstillingene skjer i følge Nordin-Hultman (2004) gjennom barnehagens organisering av tid og rom. I et godt planlagt og organisert barnehagerom ligger det muligheter i å komme barns ulike ønsker og behov i møte. Dette kan skje hvis barnehagepersonalet gjennomskuer de ”styringene som ligger i regler og rutiner” (Nordin-Hultman, 2004, s. 108). Det handler om å lage miljøer bygget opp av barns egenaktivitet og ikke gjennom en på forhånd definert mal på hva som er riktig. Med utgangspunkt i Michel Foucaults diskurs- og maktbegrep undersøker Nordin-Hultman (2004) idéen om å la barnet være utgangspunkt for pedagogikken og ikke omvendt. Foucaults begrep om diskursiv makt har som hensikt å synliggjøre eller avsløre hvordan såkalte sannheter blir konstruert (Nordin-Hultman, 2004). Maktbegrepet brukes hos Nordin-Hultman i beskrivelsen av hvordan gitte strukturer, organisering av tid og rom; er med på å forme det enkelte menneskets identitet.

I Nordin-Hultmans (2004) eksempel om diskursiv makt er utgangsspørsmålet: hva er et barn? Når forskning, samfunn og kultur besvarer dette spørsmålet oppstår det en definisjon eller et stereotyp bilde av hva et barn er. I etterkant utvikles det i barnehagen metoder og praksiser bygget på disse definisjonene av barnet. Metodene og praksisene som utarbeides er med på å opprettholde bildet av barnet slik det blir fremstilt (Nordin-Hultman, 2004). Det uholdbare med et slikt system, og som Foucault avslører gjennom begrepet om diskursiv makt, er at teoriene som blir brukt for å besvare spørsmålet om hva et barn er allerede inneholder elementer/begreper av en forestilt sannhet (Taylor, 2013). På denne måten vil forskningen aldri oppdage noe nytt, men kun konservere det gamle (Olsson, 2009). Eksempelet som trekkes frem for å synliggjøre hvordan språk og begreper konserverer fremfor å oppdage er modernitetens syn på barnets utvikling (Nordin-Hultman, 2004, s. 37-42).

I modernitetens syn på barnets utvikling er det begrepet *natur/naturlig* som styrer vitenskapsteoriene (Taylor, 2013). Modernismen tilsies å ha oppstått i opplysningstidens ånd der verden skulle kartlegges og teoretiseres slik at mennesket fikk et oversiktlig bilde av hva

verden var (Taylor, 2013). Naturlovene ble oppdaget og undersøkt. Så også lover og regler for barnets utvikling. Oppdragelsens mål ble derfor å sørge for at denne naturlige utviklingen forløp som den skulle. Barneoppdragelsen basert på det naturlige barnet ble på denne måten standardisert. For naturlovene virket og var like for alle. På denne måten oppstod det for vitenskapen et naturlig, eller et ”originalbarn” som Nordin-Hultman beskriver det, som passet som en mal for alle barns utvikling (Nordin-Hultman, 2004, s. 52). De barn som ikke passet under denne kategorien ble sett på som avvik og ble forsøkt tilpasset det vitenskapen så på som det normale barnet.

Dette er et eksempel på et diskursivt maktforløp som får følger for hvordan barnet oppfattes i sin samtid. Dette maktforløpet ser vi rester av den dag i dag gjennom hvordan utviklingspsykologien omtaler barnets utvikling (Nordin-Hultman, 2004). Det er begrepet *naturlig* som fremdeles står i sentrum og styrer teorier og metoder. Forskningens oppgave er å avsløre denne type diskursive maktforhold for på den måten å bryte ut av konserverte og foreldede sannheter; og dette gjøres ved å bruke nye begreper for å beskrive barnet, påpeker Nordin-Hultman og viser til postmodernistisk forskning og filosofi (Nordin-Hultman, 2004).

Den postmoderne tenkningen beveger seg bort fra det *individuelle barnet* og fokusere heller på hva som skjer mellom individene for å få generere kunnskap om barn og barndom (Olsson, 2009, s.14). Barnet er et sosialt vesen. Det er i menneskemøtene; i interaksjonene, at barnet vokser og utvikler seg. Det er mellom mennesker det finner sin identitet. Derfor bør forskningen rette seg mot det som skjer i samspillet mellom individene dersom forskningen skal kunne bidra med ny kunnskap for pedagogiske praksiser (Olsson, 2009).

Med utgangspunkt teorier fra Deleuze og Guattari omtaler Olsson (2009) hvordan barns delaktighet kan være med på å forme og skape miljøer og fellesskaper innad i barnehagen. Dette forklares under begrepet *mikro-politikk* (Olsson, 2009, s. 74-76). Mikro-politikk slik det beskrives her er å ta utgangspunkt i det som beveger seg av ønsker, lyster og behov hos barnet og la disse lystene, ønskene og behovene være fundamentet for barnehagens videre konstruksjon av fellesskap og aktiviteter. Strukturene endres fra en voksenstyrt kontroll til en barneimpulsert handling ved å åpne opp for barnehagens mikro-politiske bevegelser (Olsson, 2009). Det kan noen ganger være tilfeldig hva som plukkes opp og integreres i fellesskapet av barnehagens mikro-politiske strømninger, men slike strømninger kommer igjen og igjen. Og dette er selve poenget: at strukturene skapes på nytt, de er bevegelige og

stivner aldri. Men å bygge fellesskap og strukturer handler allikevel ikke om kun å følge barns impulser blindt (Olsson, 2009). Det er fremdeles barnehagepersonalets kunnskaper om barns utvikling som styrer når og hvordan de forskjellige temaene eller fellesaktiviteter presenteres (Olsson, 2009, s. 15). Men hvordan aktivitetene *gjennomføres* og hva som kan bli fremtidige aktiviteter det styres også av de mikro-politiske strømningene.

Tema hos Olsson (2009) er barns læringsprosesser. Olsson (2009) mener at dagens kunnskap om disse prosessene er for dårlige og at dagens målstyringer og karleggingsmetoder skaper for smale veier for barna å gå på. Resultatet blir for trange referanserammer når barns utvikling skal observeres og kartlegges (Olsson, 2009). Definerte mål om *hvordan* og *hva* som skal oppnås i læringsprosessene blir for dominerende, i følge Olsson (2009). På denne måten faller mange av eller de velger å følge den opplagte veien istedenfor å kanskje gå sine egne. Ved å ta tak i det/de som faller utenfor, lekkasjene, og la barnas egne måte å lære på bli en inkludert del av de allerede eksisterende perspektivene er det mulig å utvide forståelsen av hvordan læringsprosesser foregår (Olsson, 2009). Samtidig med dette blir de som faller utenfor, innenfor. Dette påvirker selvfølelsen. Ved å ikke definere, gis det rom til flere. På bakgrunn av dette er Olsson (2009) interessert i rom og aktiviteter der barna på egne premisser og med egenaktivitet kan få utfolde seg fritt, lære på den måten de selv ønsker og med den metoden de blir inspirert av. For, som Olsson påpeker, er det en viktig del av barns læringsprosesser og utvikling av selvfølelse å la seg inspirere av sine omgivelser; å bygge opp ønsker og lyster i samhandling med andre barn, voksne og gjenstander (Olsson, 2009).

For å vise et mer nyansert bilde av hvordan den diskursive makten blir formende for barnehagens organisering av tid og rom skal to eksempler trekkes frem. Eksemplene viser barnehager med forskjellige barnehagediskurser som teoretiske utgangspunkt for sine praksiser. Den ene handler om "barnehagen som et hjem", den andre betegnes som "verkstedspedagogikk" eller som "verkstedbarnehagen" (Nordin-Hultman, 2004, s. 113-151). I diskursen om barnehagen som et hjem blir orden, ro og renslighet de dominerende begrepene som danner utgangspunktet for inndeling av rom og tid. Barnets behov for omsorg og beskyttelse er viktig. De barnehageansatte får rollen som mor eller far som styrer og steller for barna. Alle materialer og leker har sine faste plasser og tas i bruk etter planlagt aktiviteter for så å ryddes tilbake på plass igjen: "materialmengden er begrenset for å begrense uorden (...) Materialet som forårsaker "rot" er under førskolelærerens kontroll, det befinner seg på

hyller eller i skap i voksenhøyde” (Nordin-Hultman, 2004, s. 122). De voksne i barnehagen kontrollerer på denne måten materialene og hvordan de skal brukes.

Kontrasten til ”verkstedpedagogikken” er derfor stor. Verkstedpedagogikken beskrives som et: ”ekspansivt, utfordrende og lite regulert miljø med rik tilgang på variert og tilgjengelig materiell og med vektlegging av lek, utforskning og eksperimentering” (Nordin-Hultman, 2004, s. 115). Forskjellen i disse to pedagogiske miljøene ligger i to svært forskjellige syn på hva et barn er og hva det trenger. I ”barnehagen som hjem” fokuseres det på trygghet og omsorg, men også på orden og renslighet. Det omsorgstrengende barnet er i fokus. I ”verkstedpedagogikken” legges det vekt på mangfold og utfoldelse. Her er det aktive og utforskende barnet utgangspunkt for den pedagogiske praksisen.

Nordin-Hultman viser den lange linjen fra teori, gjennom praksis, og frem til barns subjektsskaping: ”Hvordan barnet oppfatter og forstår seg selv kan altså sees som avhengig av de sammenhenger og miljøer barna handler i og iakttas innenfor” (Nordin-Hultman, 2004, s. 56). På samme måte som barnekomiteén lar *konteksten* stå sentralt i medvirkningsarbeidet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014), lar Nordin-Hultman konteksten stå sentralt i barns subjektsskaping (Nordin-Hultman, 2004). Det som blir synlig hos Nordin-Hultman (2004) er hvordan rommet og materialene kan invitere barna inn i aktiv deltakelse. Eller motsatt, at mangelen på materialer, eller dens utilgjengelighet, sperrer for barns muligheter. Barnehagepersonalet står mellom barnet og dets potensielle ønsker eller behov. Barnet må gå via den voksne for å få levet ut det han eller hun har lyst til. Dette fører til en ujevn maktfordeling der den voksne rår over midlene mens barna ofte må spørre om å få lov før det kan fortsette eller begynne på en lek. I forhold til barnekomiteens anbefalinger og retningslinjer er det behov for å endre dette maktforholdet (Bae, 2006; Woodhead, 2005). Barnet er ikke lenger en som kun trenger veiledning og omsorg; eller en som hele tiden skal henvises til å spørre om lov; det er nå blitt en kompetent, aktivt og medskapende samfunnsborger (Woodhead, 2005).

Barnehagepersonalet må våge å gi fra seg litt av kontrollen, påpeker Johannsen (2012) i sin beskrivelse av barns rett til medvirkning. Om medvirkningsretten skal komme barna til gode må det bygges et barnehagefellesskap der byggesteinene er pluralisme og kompleksitet fremfor ensidig ro og orden (Grindland, 2012). Her må barnehageansatte utøve balansekunst; det handler om individets rett kontra fellesskapets verdier.

2.4.2 Det kollektive individet

Barns rett til medvirkning blir ofte forbundet med barns rett til å bli hørt (Bae, 2012a; Woodhead, 2005). Denne retten innebærer at barnehagene må gi barnets stemme en sentral plass i sin barnehagehverdag. Når retten til å bli hørt møter fellesskapets rolle oppstår dilemmaer for de ansatte (Kjørholt & Winger, 2013). Medvirkningsretten gir barnet den anerkjennelsen det fortjener som individ, men hva skjer så med våre demokratiske verdier, spør Kjørholt & Winger (2013). Kjørholt og Winger understreker at mennesket er avhengig av andre mennesker og at ”autonomi og selvstendighet er tett sammenvevd med og konstitueres gjennom tilhørighet og omsorg i forpliktende fellesskap” (s. 81-82). Hvordan skal barnehagene klare balansestykket det er å gi barnet dets individuelle rett til å bli hørt samtidig med at barnet trenger å føle fellesskapets omsorg, men også lære dets forpliktelser å kjenne? Grindland (2012) presenterer teoretiske elementer til en mulig løsning av denne problemstillingen.

Med utgangspunkt i teorien om det radikale demokratiet og i kompleksitetsteorien undersøkes fellesskapet i barnehagen nettopp i brytningspunktene mellom det forpliktende og det individuelle. Både i kompleksitetsteorien og i teorien om det radikale demokratiet ligger fokuset på det som er i forandring (Grindland, 2012, s. 63-64). I en gitt struktur, eller i et samfunn, oppstår det stadige endringer. Disse endringene kan være med på å forandre strukturen som de selv (endringene) kommer ifra. Fokuset ligger i det transcenderende fremfor i det konserverende. Dette betyr at i det bestående kan det og/eller burde det være rom for forvandling eller forandring. Radikaldemokratiideén omfavner pluralismen og teoretiserer et fellesskap bestående av både konserverende og transcenderende aspekter. Konflikt eller uenigheter, potensielle forandringer, vil alltid være del av et fellesskap (Grindland, 2012).

Med teoretiske røtter i kompleksitetsteorien og i teorien om det radikale demokratiet undersøker Grindland (2012) medvirkningsmulighetene ved fellesmåltidene på en småbarnsavdeling. Grindland (2012) forsøker å se hvordan voksenstyrte aktiviteter, preget av fastlagte strukturer, allikevel kan gi rom for individuelle innspill. Ved å ta utgangspunkt i barnehagens måltider blir utfordringen knyttet til barnets rett til å bli hørt kontra gruppetilhørighet og fellesskap tydeliggjort. Spørsmålet som kan stilles blir da hvordan barnehagepersonalet kan ta hensyn til barnets handlingsrom samtidig som man skal sørge for en viss orden og en trygg og god fellesskapsfølelse. Her må personalet bli enige om rammene og intensjonen med måltidet. Grindland (2012) hevder at verdier som orden og enighet ikke

trenger å stå i veien for pluralisme og kompleksitet. Et fellesskap kan belives gjennom at det er rom for forandringer. Dette krever en endring i maktforholdet mellom barnet og personalet. Hos Grindland (2012) blir dette synlig ved at den voksne tillater at oppsatte grenser bøyes eller brytes. Tillatelsen skjer fordi personalet har forstått betydningen av barnets initiativ og at barnet ikke nødvendigvis handler ut fra lysten til å bryte med det bestående, men ut fra ønsket om å komme med sitt (Grindland, 2012).

Å få lov til å bidra er motstykke til det som beskrives som det ”rasjonelle fellesskapet” (Lingis 1994 i Grindland, 2012, s. 72-74). Det rasjonelle fellesskapet er et fellesskap preget av likevekt, orden og stabilitet. Her er det det immanente som gjelder. Det som er. Det vil si at det bestående er malen som deltakerne i fellesskapet må tilpasse seg. Det er reglene innad i fellesskapet som gjør at det får en konstituerende form og som skyver den individuelle stemmen i bakgrunnen. Å innføre en rasjonell struktur gjøres for å beholde en orden, for å unngå kaoset. Motstykket til det rasjonelle fellesskapet, det fellesskapet som det den radikale demokratiteorien taler for, er ikke nødvendigvis et kaotisk fellesskap, men et fellesskap bygget opp av ”konfliktfull enighet” (Grindland, 2012, s. 66).

En konfliktfull enighet dreier seg om å la ulike stemmer få innspillmuligheter i tolkningen av fellesskapets rammer. Men dette innebærer også en viss enighet om at det skal være og bør være noen felles rammer for i det hele tatt å kunne kalle noe for et fellesskap. Å legge opp til en slik konfliktfull enighet krever en holdning som ser på fellesskapet som noe uferdig, noe som hele tiden er i endring, noe som ikke kan holdes konstant gjennom ytre definisjoner eller makt. Et slikt perspektiv på fellesskapet kan, i følge Grindland (2012), virke positivt inn på barns rett til medvirkning i barnehagene. Dette fordi barnets stemme blir sett på som en skapende del av fellesskapet (Grindheim, 2012).

Men det er ikke alltid like lett å integrere barnets stemme på denne måten. Dette kommer frem hos Eide, Os & Samuelsson (2012). Med utgangspunkt i en annen fellesaktivitet, samlingsstunden, har Eide, Os & Samuelsson (2012) undersøkt dilemmaet mellom planlagt aktivitet, med integrerte læringsmål, og det å ta hensyn til barns ønsker og behov. Samlingsstunden er en fellesaktivitet som ofte har klarere retningslinjer og motiver enn måltidet. For blir samlingsstunden blir sett på som en formell lærings situasjon der skole og barnehage står nærmest hverandre (Eide, Os & Samuelsson, 2012, s. 4). Det vil si at

samlingsstunden blant annet brukes som en arena for skoleforberedelser. Så hvordan kommer barns rett til medvirkning, til sin rett så å si, i en strengere atmosfære?

I undersøkelsen til Eide, Os & Samuelsson (2012) forsvinner den nesten. Medvirkningsretten stilles i skyggen av pedagogens planlagte mål. Som det kommer frem av konklusjonen ville det vært nedslående resultater for barns rett til medvirkning om bare samlingsstunden skulle vært indikator for hvor mye barna får medvirke (Eide, Os, & Samuelsson, 2012, s. 17). Men som det også kommer frem hadde barna stor glede og fornøyelse av å være med på samlingsstunden. De fikk opplevelse av tilhørighet og av å være med i et gruppefelleskap. Grunnen til at barnehagepersonalet ikke la stor vekt på medvirkningselementet var at det var integrert andre læringsutbytter i aktiviteten som personalet mente var av større betydning enn den direkte medvirkningen hos barna (Eide, Os & Samuelsson, 2012).

Slike elementer av det rasjonelle fellesskapet er en nødvendighet innenfor barnehagefeltet nettopp med tanke på barnas læring og utvikling. For fellesskapet har verdier i seg som går ut over barnets autonomi og fristilte posisjon (Kjørholt & Winger, 2013). I følge Steiner (1996) er det omsorgspersonenes ansvar å sørge for en god utviklingsvei for barna. En del av dette ansvaret handler nettopp om å skape det rette oppvekstmiljøet (Steiner, 1996, 2006). Selv om barnet er et autonomt og fristilt individ tar det en stund før det selv er klar over dette, påpeker Steiner (Steiner, 2006). Barnehagebarnet lever i en hengivenhet til sine omgivelser og det er nettopp denne hengivenheten hos barnet som understreker viktigheten av at barnehagepersonalet skaper et miljø som det er trygt og godt å være i (Steiner, 2006).

På lik linje med barnekomiteens retningslinjer og anbefalinger om å la barnets alder og anlegg være en av referansene for praksisen i barnehagene, tar også Steiner til orde for dette. Men der barnekomiteen knytter barnets utvikling opp mot barnerettighetene, knytter Steiner den opp mot pedagogikken i sin helhet (Steiner, 2008a).

Ifølge Steiner er det spesielt en egenskap hos barnehagebarnet det er viktig å ha øye for i forhold til dette, og det barnets evne til å *etterligne* (Steiner, 2006, s. 19). Etterligningen kan sees på som barnets evne til å tilpasse seg sine omgivelser. Samtidig beskriver etterligningen barnets læringsprosesser. Omgivelsene tilskrives derfor stor påvirkningskraft. Med omgivelser mener Steiner både det fysiske, men også det følelsesmessige og moralske (Steiner, 2006). De fysiske og moralske omgivelsene påvirker hver på sitt felt:

Barnet lærer nettopp ikke gjennom belæring, men ved å etterligne. Og dets fysiske

organer danner sine former under innvirkningen av de fysiske omgivelsene. Det utvikles et sunt syn når man sørger for de riktige frave- og lysforhold i barnets omgivelser. Og i hjernen og blodomløpet danner det seg de fysiske anlegg til sunn moralsk sans, når barnet ser moralske handlinger i sine omgivelser. Dersom barnet i de første syv år bare opplever tåpelige handlinger i sine omgivelser, vil hjernen anta former som gjør at den senere vil være disponert for dumheter. (Steiner, 2006, s. 20)

Denne prosessen av tilpasning sees derfor på av Steiner som avgjørende for barnets fremtidige utvikling. Det gis derfor detaljerte og tydelige retningslinjer om hva som er et gunstig oppvekstmiljø for barnehagebarnet. Det utgjør for eksempel en forskjell på en femåringens fremtidige utvikling om det blir fortalt hva det skal gjøre eller om det gjennom handling står overfor et eksempel på hvordan det kan gjøres (Steiner, 2008a). Forskjellen ligger i måten barnet blir invitert inn til aktivitet. Fordi femåringen selv er i en formende del av livet trenger han eller hun formende eller handlende måter å møte livet på (Steiner, 2008a). Derfor vil en abstraksjon enten gå barnet hus forbi eller sette seg fast slik at barnets naturlig utvikling må gjøre en pause for så å si bearbeide det nye elementet (Steiner, 2008a).

Fra et medvirkningsperspektiv kan dette eksempelet sees på et overtramp i retning av at barnets forutsetninger ikke har blitt tatt hensyn til (Bae, 2012a). Om barnets alder og anlegg ikke tas hensyn til kan barns rett til medvirkning gå på bekostning av barnets behov for vern (Grindheim, 2011). Steiner understreker at hvis barnets utvikling ikke tas med i betraktning i det de ansatte retter sine handlinger og forslag mot barnet, kan det bli stillet inn i en posisjon som det utviklingsmessig ikke er klar til å håndtere (Steiner, 1986). Der og da, i situasjonens øyeblikk, ser kanskje invitasjonen harmløs ut. Men gjentakelser av slike overtramp være uheldige for barnets fremtidige utvikling (Steiner, 1986).

En annen påvirkningsfaktor for barnas utvikling er leketøyene som barna leker med (Steiner 1986, s. 78-79). Steiner beskriver eksempelvis hvordan byggeklossene i barnehagene invitere barna inn i en intellektuell atmosfære som det i ung alder ikke nødvendigvis er klar for. Det som trekkes frem her er hvordan det strukturelle med klosselekingen trekker barna opp i tankene og vekk fra det umiddelbare (Steiner, 1986). Dette er uheldig fordi barnet burde bruke sine krefter via kroppen; ikke gjennom ensidig tankeaktivitet.

Rudolf Steiners syn på barnet skiller seg fra det postmoderne perspektivet ved beskrivelse av barnet som bærer av et *Jeg* (Steiner, 2008a; 2008b; 2009). Med *Jeg*-et påpekes

det at i mennesket finnes et element som er en fortsettelse av tidligere liv og som har potensialet i seg til å være retningsgivende for barnets subjektdannelse. Jeg-et blir sett på som en egenskap eller en egen kraft hos mennesket som løfter mennesket vekk fra posisjonen som offer for, eller betinget av, kultur og natur (Steiner, 2008b). Mennesket har en iboende selvstendighet som kan trenge igjennom alle potensielle påvirkninger. Denne kraften eller egenskapen ligger latent i hvert menneske, men må bli vekke til live av individet selv (Steiner, 2008b).

Om man ser denne forutsetningen i lys av Gille Deleuzes immansfilosofi kan man si at barnet allerede er bærer av drømmer og fremtidige ønsker og tilbøyeligheter som gir barnet en retning i livet. Og det er blant annet disse fremtidige ønskene og tilbøyelighetene den antroposofiske menneskekunnskapen synliggjør (Steiner, 2009). Det er menneskets utviklingsvei som skal være bestemmende for pedagogikken og ikke motsatt (Steiner, 1996). Steinerpedagogikken legger opp til en ”alderstilpasset pedagogisk praksis der det tas hensyn til barnets gradvise og selvstendige erobring av de kroppslige, sjelelige og åndelige aspektene av mennesket fremtidige ferdigheter” (Steinerhøyskolen Oslo, 2013, s. 4). Men det handler allikevel ikke om å lete etter en fasit, en mal som passer for hvert barn. Det handler om å oppøve evnen til se (Steiner, 1986, s. 67).

Som nevnt over er det allikevel sterke føringer i Steiners epistemologi som omhandler barnets utvikling. Om synet på barnets utvikling blir for rigid kan det føre til marginale eller villedende kunnskap om hva og hvem et barn er og hvem det kan bli i fremtiden (Nordin-Hultman 2004; Olsson, 2009). Det er et problem at pedagogikkens formuleringer og definisjoner av læringsprosesser, læringsutbytte og målstyringer kan virke mot sin hensikt (Nordin-Hultman, 2004). Det vil si at et barn kan bli hindret i sin utvikling med for stramme styringsverktøy som bestemmer hva som er riktig og galt. Barnet kan gjennom slikt trangsyn forstyrres i sin subjektdannelse (Nordin-Hultman, 2004). Det vil si at om barnehagepersonalet har for rigide syn på barnets utvikling kan dette synet stå i veien for personalets blikk på hvem barnet egentlig er; barnets personlighet. En mulighet for å unngå et slikt trangsyn er å observere barns egenaktivitet (Sandvik, 2012). Eller som Grindheim kaller det: å ha øye for ”barnefellesskapet” (Grindheim, 2011, s. 92).

2.4.3 Barnefellesskapet

På lik linje med Steiners oppfordring til å *oppøve evnen til å se*, fremhever Grindheim liknende synspunkter i forbindelsen med barns rett til medvirkning (Grindheim, 2011). Dette gjør Grindheim ved sin beskrivelse av *barnefellesskapet* (Grindheim, 2011). Ifølge Grindheim kan barns egne handlinger og væremåte hjelpe personalet med å se medvirkningsmuligheter for barna. Det som kreves av personalet er evnen til å leve seg inn i barnets verden og forstå dets bevegelser og initiativ (Grindheim, 2011). Med dette perspektivet blir personalet oppfordret til en aktiv observerende rolle. Det som får rom, om personalet trekker seg noe tilbake fra sin styrende rolle, er barnefellesskapet.

Barnefellesskapet er barnas eget miljø innad i barnehagen. Det er her lekekameratene er og det er her mye av det barnet syns er spennende foregår (Grindheim, 2011). Dette er stunder eller rom uten personalets innflytelse. Her får barna utforske verden på sine premisser. Her skaper det sine egne opplevelser og her knyttes vennskapsbånd. Og det er her barna har lyst til å være. En forskningsrapport bestilt av Kunnskapsdepartementet for å undersøke barns trivsel og medvirkning i barnehagen, viste at mye av barns egenopplevelse av medvirkning er i slike barnefellesskap; der de ikke blir forstyrret i sin egen utforskning og lek (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 59).

Med en filosofisk tilnærming til leken beskriver Grindheim barns lek som en egen omgangsform (Grindheim, 2011). Leken har også elementer av læring på forskjellige plan som er viktige for barns sosiale og motoriske utvikling, men det Grindheim er interessert i er leken som en naturlig del barnets verden; en verden som er typisk for dem, som tilhører dem og som er deres måte å være i omgivelsene på (Grindheim, 2011). Om personalet i barnehagen i for stor grad går inn og forsøker å styre dette fellesskapet legger dette en demper på barnas egenaktivitet, og på den måten hindres barna i å medvirke (Sandvik, 2012).

Perspektivet Sandvik går inn i denne argumentasjonen med varierer noe fra Grindheims. Utgangspunktet for Sandvik er i likhet med Grindheim hentet fra filosofien. Sandvik tar utgangspunkt i Gilles Deleuzes immanensfilosofi som beskriver at menneskets subjektivitet, væren, eller opplevelsen av den, er konstruert gjennom lag på lag av tidligere erfaringer, minner, opplevelser og hendelser (Sandvik, 2012). Alle disse erfaringene bygger lyster eller begjær i mennesket, noe som driver oss til videre handlinger. Men disse erfaringene er også med på å gi oss spesifikke og personlig perspektiver å betrakte verden fra.

Det er dette spesifikke og personlige som Sandvik plasserer sentralt i sin teoretiske tilnærming til medvirkningstematikken (Sandvik, 2102).

For å konkretisere sin teori tar Sandvik (2012) utgangspunkt i en lekesituasjon som pågår over tid, flere dager. I deltakerbarnehagen til Sandvik (2012) fantes det en sykkel. Denne ble brukt av to gutter spesielt, og av en tredje av og til. Beskrivelsen av lekesituasjonen kretser rundt hvordan den tredje guttens tidligere opplevelser og erfaringer med sykkelen og de andre gutten dannet minner hos ham, samtidig som de skapte ”drømmer om fremtidige samspill” (Sandvik, 2012, s. 110). Disse minnene og drømmene tar bolig i gutten, blir en del av ham (immanent) og blir styrende for hva han ønsker å gjøre i fremtiden. Sandvik (2012) understreker at om personalet har øye for hvordan *ikke-menneskelige materialiteter*, eller ting (sykkelen), og tidligere opplevelser og erfaringer skaper nye ønsker hos barna, kan disse elementene bli del av medvirkningsverktøyet for barnehageansatte (Sandvik, 2012, s. 119). Om personalet ser at barn leker mye med en spesifikk gjenstand eller om de observerer spesifikke former for lek kan de la seg inspirere av disse hendelsene i deres planlegging av barnehagehverdagen.

Steiner oppfordrer også til en observerende holdning overfor barna som viktig del av det pedagogiske arbeidet, men i motsetning til Sandvik (2012) og Grindheim (2012) er Steiners oppfordring ikledd tydelige føringer for hvordan den pedagogiske praksisen skal se ut (Steiner, 1986). Sandvik og Grindheim har et romsligere element i sine oppfordringer, enn dem man kan finne i en til tider streng veiledning fra Steiners side. Gjennom sine beskrivelser om å lå personalet lene seg noe tilbake for å betrakte barns bevegelser, oppfordrer Sandvik og Grindheim på samme tid å legge til side noe av den allerede opparbeidede kunnskapen om hvem barnet er (Grindheim, 2012; Sandvik, 2012). Ved å gi slipp på egen kunnskap kan potensiell nye og forfriskende informasjon komme til overflaten (Johannesen, 2012). Men der Steiners (1986) epistemologi og Grindheims (2011) oppfordring til observasjon av barns initiativ skiller lag i møte mellom strengheten og romsligheten forenes de igjen i tillitten til barnet. Eller slik Johannesen uttrykker det: i tvilen (Johannesen, 2013).

2.4.4 Oppdagelsen av det unike barnet

Ved å la personalet trekke seg tilbake åpnes det opp for en ny barn-voksenrelasjon i barnehagen (Johannesen, 2012, 2013). Der Grindheim (2011) bruker barnets aktivitet som et perspektiv på medvirkningsretten bruker Johannesen (2012) barnets væren i seg selv.

Gjennom Emmanuel Levinas relasjonsbegreper utvider Johannesen (2012)

medvirkningsbegrepet ved å la barnets forskjellige uttrykksformer være utgangspunktet for barns rett til medvirkning. Her blir personalet oppfordret til å la sine egne synspunkter komme i andre rekke. Å jobbe med Levinas idéer forutsetter en tro på det ukjente; og denne veien går gjennom tvilen (Johannesen, 2103). Barnehagepersonalet må ha tillit til tvilen; må våge å gi slipp på litt av kontrollen. På denne måten kan barnehagepraksisen bevege seg fra å være voksenstyrt til å bli mer barneimpulsert (Johannesen, 2012).

Johannesens (2013) begrep om tvilen har utgangspunkt i Levinas' begrep om Den Andre. Den Andre er det menneske vi står ovenfor i våre daglige møter, den vi vet mye om, men som vi, ifølge Levinas, aldri fullt ut lærer å kjenne. I Den Andre er en unik verden. Det er vår oppgave som den møtende å la denne unike verden få rom og plass. Dette kan kun skje ved at vi holder noe av oss selv tilbake. Den Andre skal ikke komme til verden gjennom våre ord og begreper, men gjennom sine egne. Gjennom sitt eget uttrykk. Og det er kun gjennom sitt eget uttrykk at Den Andre får den plassen den fortjener. At han eller hun får skinne som den hun eller han virkelig er. Johannesen (2012) lar dette møte være utgangspunktet for barn-voksenrelasjonen i barnehagen. På denne måten, gjennom åpenhet og tillitt, blir barnet invitert inn i barnehagen. Invitert til å medvirke med den hun eller han virkelig er, uten forutinntatthet (Johannesen, 2012).

Slik det kommer frem hos Johannesen (2013) kan det ligge en frykt hos personalet for å jobbe med medvirkningsretten på den måten hun selv har beskrevet. Denne frykten bunner i å ha et ansvar uten mulighet til å vite nøyaktig for hva (Johannesen 2013, s. 2). Ved å jobbe med tillitten og åpenheten som utgangspunkt er resultatet aldri gitt før det oppstår. Det er ingen mål som er definerte. Og hvis det er et mål overhode handler det om å la det som kommer til syne være neste steg i en ukjent retning. Hvis personalet skal tørre å jobbe på dette viset; våge å stå i tvilen, våge å gi bort litt av kontrollen, må de ha en grunnleggende tro på barna, barnehagen og pedagogikken (Johannesen, 2013, s. 14). Johannesen sier ikke spesifikt hva denne troen innebære, bare at den har å gjøre med de historier og erfaringer personalet bærer med seg inn i sitt arbeid (Johannesen, 2013).

Steiner fremhever noe av det samme i sin beskrivelse av hvordan kjærligheten til barnet er den viktigste grunnstemning eller holdning som læreren burde ha i møte med barnet (Steiner, 2000, s. 34). Det er kjærligheten til fremtiden, det man ikke vet hva vil bringe.

Gjennom denne grunnstemningen eller grunnholdning blir det mulig å skape den rette forbindelsen til barnet (Steiner, 2000). Men dette fordrer en respekt og en ærbødighet for barnet som den enkelte pedagog står overfor.

Steiner knytter pedagogens holdning overfor barna opp mot begrepet etterligning og viser til barnas sensitivitet for det som lever i omgivelsene av fysisk og moralsk karakter (Steiner, 2006). Det er ikke kun de ytre metodiske ferdighetene som gir retning på barnas utvikling, men også hvilken holdning og kilde av kunnskap disse ferdighetene har sprunget ut ifra fremhever Steiner (Steiner, 2008a, s. 31-33).

Men det er et viktig skille her mellom Johannesen (2012, 2013) og Steiner (2008a). Det ligger i at der Johannesen (2013) beskriver troen på barnet som utgangspunkt for et visst handlingsmønster og der igjennom påvirkning på barnet, beskriver Steiner (2008a) troen som bærer av påvirkningskraft i seg selv. Men felles for dem begge er begrepene tillit og tro. Troen på barnet og pedagogikken og tillit til fremtiden og det som kommer.

Jeg lar dette være de siste ordene i litteraturkapittelet.

3 Metodekapittel

3.1 Innledning til metodekapittelet

3.1.1 Hva og hvorfor

Gjennom praksisfortellinger og intervjuer har jeg etterspurt barnehageansattes erfaringer og deres måte å jobbe opp imot barns rett til medvirkning. Jeg har ikke hatt som intensjon å løse utfordringene knyttet til barns rett til medvirkning, men å presentere en mulig innfallsvinkel og potensielle svar til disse utfordringene. Ved å bygge på den allerede eksisterende kunnskapen om medvirkningsretten i et barnehageperspektiv har jeg forsøkt å bringe nye elementer inn i tematikken som kan være med på å utvide medvirkningsbegrepet. På denne måten kan kanskje barnehagene få flere verktøy og nye referanser for hvordan barns rett til medvirkning kan imøtekommes.

3.1.2 Metodologiske betraktninger

Hensikten med prosjektet mitt er å undersøke *tilnæringsmåter* til medvirkningsretten, ikke avsløre den eller gi en fullendt forklaring på den. Jeg har av den grunn bygget opp en kvalitativ og fenomenologisk inspirert forskningsmodell basert på intervjuer og samtaler med barnehageutøvere.

Fenomenologien beskrives som del av en *tolkende* epistemologi og ble satt i forbindelse med samfunnsforskning gjennom arbeidet til Alfred Schutz (1899-1959) (Bryman, 2012, s. 28-30). Det tolkende aspektet tilførte et kvalitativt element til samfunnsforskningen. Dette var en motreaksjon til den naturvitenskaplig tilnæringsmåten forskningen til da hadde hatt på sosiale fenomener:

Interpretivism is a term given to a contrasting epistemology to positivism. The term subsumes the view of writers who have been critical of the application of the scientific model to the study of social world (...) The subject matter of the social sciences – people and their institutions - is fundamentally different from that of the natural sciences. The study of the social world therefore requires a different logic of research procedure, one that reflects the distinctiveness of humans as against the natural order. (Bryman, 2012, s. 28)

Menneskets handlinger skiller fra naturens lovmessigheter. For å forstå de sosiale forhold må forskeren studere mennesket; ikke som naturvesen, men som et sosialt individ. Et samfunn er

bygget opp av individenes forståelser og perspektiver av hva som er meningsfylt (Bryman, 2012). Den fenomenologisk inspirerte samfunnsforskningen påpeker at: "it is the job of the social science to gain access to people's common-sense thinking and hence to interpret their actions and their social world from their point of view" (Bryman, 2012, s. 30). Forskerens oppgave er å tolke sosiale fenomener som kommer til uttrykk via deltakere av det sosial liv.

En av utfordringene for den kvalitative forskningen er å produsere praktiskorienterte resultater samtidig som den unngår forenklinger og en reduksjonistisk holdning til fenomenet (Mortari & Tarozzi, 2010, s. 17). Ved å knytte prosjektet opp til en fenomenologisk epistemologi tar jeg hensyn til virkelighetens kompleksitet slik den beskrives hos Mortari & Tarozzi (2010):

For phenomenologists, reality is a thick forest where the tangles of meaning that subjects and objects assign each other to are interwoven. This underbush of reality is a lifeworld made of interconnected, lived experience, and our knowledge of phenomena comes to life through them (s. 18-19).

Virkeligheten er sammensatt av intersubjektive relasjoner og komplekse bevegelsesmønstre. Forskere må la denne virkelighet reflekteres tilbake i selve prosjektet og dets resultater. På denne måten forblir forskeren trofast til fenomenet gjennom hele forskningsprosessen (Mortari & Tarozzi 2010).

Mitt prosjekt får en fenomenologisk inspirert og kvalitativ forankret forskningsmodell. Jeg etterspør barnehageansattes erfaringer gjennom praksisfortellinger og intervjuer. Det vil si at jeg ikke undersøker den levde verden, men en representasjon av den (Silverman, 2013). Mortari & Tarozzi påpeker: "The object of phenomenological research is the participants' experience of phenomena" (Mortari & Tarozzi, 2010, s. 19). Menneskene opplever verden og det er menneskene som forklarer og beskriver verden. Dette skjer gjennom menneskets evne til *iakttakelse* og *tenkning*:

Det ligger ikke i gjenstandene at de først blir gitt oss uten de tilsvarende begrepene, men i vår åndelige organisasjon. Vårt totale vesen funksjonerer på den måten at de elementene som kommer i betraktning ved enhver ting i verden, tilflyter oss fra to sider: fra *iakttagelse* og fra *tenkningen*. (Steiner, 2008b, s. 83)

Verden avdekkes og beskrives fra et subjektivt perspektiv. Virkeligheten oppleves som sannheter på et individuelt plan. Fenomenologien samler individuelle perspektiver for å finne

svar på og forstå mer av hva det er som konstituerer et fenomen (van Manen, 1990). Et fenomenes mysterium ligger i dets mangel på sammenheng, påpeker Steiner (2008b).

Nå er kanskje barns rett til medvirkning ikke noe mysterium i sin rette forstand; om den da ikke betraktes gjennom Gabriel Marcells filosofi (Langslet, 1991). I Marcells filosofi blir *mysteriet* brukt som begrep for å skape en ønsket holdning ovenfor fenomenet (Langslet, 1991). I kontrast til begrepet problem, der ”vitenskapens pretensjon er å *ha* sannheten, overskue, kartlegge og beherske den”, blir begrepet mysterium brukt for å beskrive en ”ikke-verifiserbar metode” (Langslet, 1991, s. 18-19). Problemet reduserer fenomenet til stivnede definisjonsuttrykk. Mysteriet beholder derimot fenomenet bevegelig og levende fordi mysteriet tillater at refleksjonen selv blir en del av fenomenet: ”I Marcells øyne er tanken alltid underveis. De posisjoner som nåes, blir således hele tiden utgangspunkter for nye undersøkelser (Kolstad, 1991, s. 34).

Betraktet gjennom Kolstad (1991) og Langslet (1991) og slik jeg forstår Steiner (2008b) og Mortari & Tarozzi (2010) ligger en viktig del av kunnskapen om medvirkningsretten i barnehagepersonalets egne erfaringer og refleksjoner. Deres erfaringer blir bindeleddet mellom medvirkningsretten som fenomen, og meg som forsker. Mortari og Tarozzi (2010) konkluderer: ”Subjects, then, are embodied in that world (der fenomenet finner sted, min anmerking), and that is why their visions of reality are so meaningful and revealing of the social reality that we, as researchers, intend to explore” (s. 19).

3.2 Metodene

3.2.1 Praksisfortellinger

Praksisfortellinger er et analyse- og refleksjonsverktøy brukt i norsk førskolelærerutdanning og barnehagepraksis i flere år (Fennefoss & Jansen, 2012). Praksisfortellingen får aldri tak i den levde verden, men er en måte å få frem enkeltpersoners opplevelser og erfaringer av den. Den farger virkelighet etter den personlige palett. Men også kontekst og kultur virker inn på hva som tas med videre fra det levde livet og inn i en fortelling (Fennefoss & Jansen, 2012). I førskolelærerutdanningen har hensikten med praksisfortellinger vært å skape en fortellende inngang til praksisfeltet. Det fortellende har igjen kunnet ”tjene som et fokus for refleksjon” (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 19). Praksisfortellingen har fryst en situasjon og gjort den klar

for analyse. Gjennom dette analysearbeidet gis det muligheter til å se på den gjeldene situasjonen fra flere perspektiver samtidig. Van Manen (1990) sier at i den personlige fortellingen ligger muligheter i en fordypet forståelse av den levde verden; forskeren *låner* enkeltpersoners erfaringer og refleksjoner for bedre å forstå fenomenet som undersøkes (van Manen, 1990, s. 62). I dette prosjektet hadde praksisfortellingene to funksjoner. For et første skulle de fungere som utgangspunkt for det kommende intervjuet. For det andre var hensikten å sette i gang en refleksjonsprosess hos deltakerne.

Etter første møte med deltakerbarnehagene mottok jeg deres praksisfortellinger. Jeg hadde gitt retningslinjer for hva de skulle beskrive og hvordan, men retningslinjene pekte mot et område i barnehagen med mange variasjoner og valgmuligheter. Jeg hadde bedt deltakerne beskrive en episode der de etterkom barnets ønsker eller behov. De skulle ikke synse eller prøve å tolke om noe var rett eller galt; bare beskrive slik hendelsen var. Dette var en enkel, men allikevel vanskelig oppgave. Etter tilbakemelding fra noen av deltakerne kom det frem en usikkerhet om deres historier var lange nok; om de hadde gitt ifra seg nok informasjon. Dette var etter min mening en helt forståelig bekymring. For ved første øyekast er det kun historier der barnehageansatte imøtekommer, på en positiv måte, et barns ønske eller behov. Men ved nærmere øyesyn kommer det interessante elementer frem som sier noe om praksisen i barnehagen eller hos den enkelte medarbeideren. Disse praksisfortellingene ble brukt aktivt i samtaleintervjuet.

3.2.2 Intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet brukes for å samle informasjon om et gitt fenomen gjennom personlige/profesjonelle erfaringer og beskrivelser (Kvale, 2011). I mitt prosjekt har jeg etterspurt barnehageansattes erfaringer for å vite hvordan de jobber med en spesifikk problemstilling. Jeg har brukt intervjuet som en metode for å få tak i deltakernes beskrivelser og refleksjoner av hvordan og hvorfor de imøtekommer barns rett til medvirkning på den måten de gjør. Fordelen med det kvalitative intervjuet ligger i så måte i dets åpenhet (Kvale, 2011). Gjennom denne åpenheten blir det plass til nyanser og detaljer som kan inneholde verdifull informasjon for forskeren. Dette fordi det skapes rom for det beskrivende og for det personlige aspektet i praksisen (van Manen, 1990). I følge Saevi & Husevaag (2009) ligger mye kunnskap om pedagogikkens praksis skjult i personalets beskrivelser av den og i deres refleksjoner over eget arbeid. Men rammene for refleksjonen er like viktig som refleksjonen

selv (Søndenå, 2010). Mitt mål var derfor å finne en metode som ga rom for det beskrivende samtidig som det inspirerte til videre refleksjon. Fordi intervjuet ikke får kontakt med den levde verden, men kun beskrivelser av den (Silverman, 2013), var det viktig for meg å gi disse beskrivelsene og refleksjonene så stor plass som mulig.

På bakgrunn i disse betraktningene fant jeg van Manens (1990) beskrivelser av samtaleintervjuet som en egnet intervjumodell. Van Manen (1990) beskriver samtaleintervjuet som en plattform for fordypelse, av et gitt fenomen, der deltakernes historier og refleksjoner rundt egen praksis står i sentrum. Ved å fokusere på deltakernes erfaringer og gi rom for tilbakeblikk inviteres deltakerne inn i prosjektet som medforskere (van Manen, 1990). Dette skaper en prosess, gjennom kommunikasjonen, der intervjuobjektene skildringer blir gjort til gjenstand for tolkning slik at avstanden mellom fenomenet og forskeren blir forsøkt gjort mindre (van Manen, 1990). I denne prosessen er det ikke bare deltakernes profesjonalitet som vektlegges, men også deres personlig perspektiver. Merleau-Ponty (2012) fremhever at all refleksjon starter fra et unikt utgangspunkt. Dette unike utgangspunktet er det historiske, kulturelle og personlige individet selv (Merleau-Ponty, 2012). Slik jeg forstår Merleau-Ponty (2012) blir deltakeren beskrevet som en kilde til kunnskap; ikke bare ut i fra sin profesjonalitet, men også ut ifra sitt unike ståsted som individ.

Gjennom å gi plass til det personlige og det beskrivende åpner samtaleintervjuet opp for den kunnskapen som er innforlivet og kontemplert over hos den enkelte (van Manen, 1990). I følge Søndenå (2010) ligger mye kunnskap om et gitt tema ikke bare i tematikken selv, men også i hvordan man tenker rundt den. Ved bare å fokusere på handlingen blir man blind for den handlende (Søndenå, 2010, s. 24). Poenget er at barnehagepersonalet kan lære mye om et tema ved å fokusere på refleksjonens grunnlage; både det personlige og det diskursive/profesjonelle.

Med utgangspunkt i Merleau-Ponty (2012), Søndenå (2010) og van Manen (1990) har jeg lagt opp til et samtaleintervjuet med samtlige deltakere samtidig. Å samle alle deltakerne samtidig betegnes også som gruppeintervju eller fokusgruppeintervju (Karlsson & Lerdal, 2008; Kvale, 2011). Forskjellen på gruppeintervju og fokusgruppeintervju ligger i dialogens dynamikk. I gruppeintervjuet er dialogen mellom forskeren og deltakerne det viktige, men i fokusgruppeintervjuet gis det rom til at deltakerne også samtaler seg i mellom:

Denne (fokusgruppeintervjuet, min anmerkning) kan brukes bevisst i forhold til

det å skape data eller innsikt som vanskelig ville latt seg produsere uten dynamikken i gruppen. Ved en større frihet i samtalen mellom gruppedeltakerne gis deltakerne mulighet til en friere uttrykksform, for eksempel ved å fortelle gode og/ eller humoristiske historier relatert til temaet som er i fokus. (Karlsson & Lerdal, 2008)

Med mitt fokus på refleksjonens rolle (se *kapittel 3.2.3*) passer fokusgruppeintervjuet som intervjuform. Jeg velger heller å benytte meg av van Manens begrep om samtaleintervju når jeg omtaler intervjuformen for prosjektet. Jeg velger dette begrepet fordi det er *samtalen* jeg ønske å bruke som datasamlingsmetode. Slik jeg leser van Manen (1990) og Karlsson & Lerdal (2008) er det ingen skille mellom samtaleintervjuet og fokusgruppeintervjuet i den forstand at det å velge det ene fremfor det andre ikke ville få konsekvenser for hvordan den empiriske dataen ble samlet. Det handler heller en estetisk sans i bruk av begreper.

Hensikten med å samle alle deltakerne på en gang var også fra min side å la deltakernes naturlig arbeidsmiljø være rammene for intervjuet. Som Kvale (2011) påpeker handler en intervjuprosess om et møte med medmennesker. Det handler om å gjøre dette møte så trygt som mulig for deltakerne. Det var viktig for meg å skape rom der personalet kunne føle seg komfortable og der det var rom for å tenke høyt. Intervjuene ble planlagt på bakgrunn av deltakernes praksisfortellinger, men ble også trukket i retning av overordnede temaer om disse ikke kom frem i praksisfortellingene. Jeg forsøkte å la det kvalitative intervjuets åpenhet komme min deltakere til gode i henhold til den verdien jeg hadde tillagt refleksjonens rolle (se *kapittel 3.2.3*).

Det problematiske ved en åpen og raus tilnærming til intervjuprosessen ligger i faren for at fokuset kan glippe og gli forbi problemstillingen uten egentlig å berøre den (van Manen, 1990). En åpen og raus tilnærming setter derfor store krav til intervjuerens kunnskap og intuisjon. Her ligger også noe av kritikken mot det kvalitative intervjuet, påpeker Kvale (2011). Det kvalitative intervjuet tenderer mot en for stor vektlegging av forskerens kvalifikasjoner noe som kan trekke undersøkelsen i alle mulig retninger. Den kvalitative forskningsmetoden mangler det objektive og nøytrale blikket på fenomenet (Kvale, 2011). Dette kan føre til at resultatene mangler troverdighet fordi et intervju ofte innehar et styrende eller ledende element. Intervjuobjektene kan la seg direktere i bestemte retninger på grunn av hvordan spørsmålene stilles. Om dette elementet av styring blir for sterkt kan resultatet av intervjuet forekomme som konstruert (Kvale, 2011)

For å løse dette problemet gikk jeg inn i intervjuprosessen med en intensjon om selv å være deltaker. På denne måten kunne jeg la samtaleintervjuet leve sitt eget liv. En utfordring ble da å holde fokuset på tematikken slik at det ikke gled bort fra problemstillingen igjen. Her gjaldt det å la et godt planlagt og studert forskningsspørsmål være grunnlaget og retningsgivende for hele intervjuet (van Manen, 1990).

3.2.3 Refleksjonens rolle

En viktig del av datainnsamlingen var deltakernes refleksjoner. Jeg valgte en intervjumetode (samtaleintervjuet) som hadde potensialet i seg til å gi rom for nettopp dette (van Manen, 1990). Refleksjonen har muligheter til å overskride trender og tekniske krav innenfor forskjellige profesjoner, fremhever Søndena, og begrepssetter dette som *kraftfull refleksjon* (Søndena, 2010). En kraftfull refleksjon er forskjellig fra en vanlig refleksjon idet den gir mulighet til å transcendere det immanente. Dette betyr at den kraftfulle refleksjonen har mulighet til kaste nytt lys over teorier og temaer. Den inneholder en potensiell sprengkraft til å bryte ut av gamle strukturer og finne nye perspektiver og løsninger (Søndena, 2010).

En vanlig refleksjon holder seg til temaet og har som mål å vise hvor mye som forstås av det som allerede finnes. Den kraftfulle refleksjonen går utover dette og søker ny kunnskap. Søndena (2010) beskriver den kraftfulle refleksjonen som en prosess som tar i betraktning den som tenker; det tenkte: ”med utgangspunkt i eit refleksjonsomgrep med røter i filosofien vil eg seie at refleksjon handlar om å kaste tanken tilbake på tidlegare tenkt tankegods snarare enn på sjølve den praktisk-pedagogiske handlinga” (Søndena, 2012, s. 23). Med utgangspunkt i dette perspektivet og med idéen om å invitere mine deltakere inn som medforskere ville jeg åpne intervjuprosessen slik at samtalen kunne bevege seg utover kun det tematiske, men også inkludere deltakernes tenkte tanker.

3.2.4 Analysen

Med bakgrunn i van Manens (1990) beskrivelser av tematisk analyse og med inspirasjon fra ”Giorgis metode”(Whiting, 2001) har jeg analysert og kategorisert de empiriske dataene. Giorgis metode bygger på Amedeo Giorgis tolkning av fenomenologien som en beskrivende metode (Mortari & Sità, 2010).

Giorgi og van Manen er to kjente fenomenologiske forskere, men med to forskjellige utgangspunkter for sin fenomenologi (Mortari & Sità, 2010). Innenfor de fenomenologiske

forskningsmiljøene er det en debatt om hvilke metoder som er de beste for å utføre fenomenologisk forskning (Finlay, 2009). På den ene siden av debatten står forskere som mener at fenomenologien i sitt fundament er en beskrivende praksis. På den andre siden vektlegges fenomenologien som tolkende (Finlay, 2009; Giorgi, 2008). Men også et tredje standpunkt har i de siste årene oppstått og dette stiller seg mellom de to andre. Nemlig synet på at fenomenologien kan være både beskrivende og tolkende på samme tid (Finlay, 2009). Der Giorgi er opptatt av en ren beskrivende tilnærming til fenomenet, tilhører van Manen den tredje kategorien som har en beskrivende og en tolkende tilnærming til fenomenologien som forskningsmetode. Jeg har valgt å velge noe fra hver av disse forskernes forskjellige tilnærmingene. Derfor forekommer for så vidt to motstridende stemmer inn i samme analyseavsnitt. Men, som Bryman (2012) påpeker, er tematisk analyse et bevegelig begrep innenfor den kvalitative forskningsfeltet med en utydelig forhistorie; og selv med utstrakt bruk er det fremdeles et underutviklet analyseverktøy fordi det er få spesifikasjoner på hvordan det kan brukes (s. 578-580).

Ifølge van Manen (1990) er temaets rolle i tematisk analyse å skape åpninger og innganger inn til fenomenet; ikke lage enkeltstående beskrivelser for å bekrefte hva et fenomenet er (s. 90-92). Van Manen (1990) bygger opp beskrivelsen av analysearbeidet som en vev der opplevelser og erfaringer er knutene som binder det hele sammen; som hjelper forskeren til å se større og større deler av fenomenet. I denne veveprosessen er forskerens evne til å se sammenhenger og mønstre et viktig verktøy for å danne seg et bilde av hva veven til slutt representerer. Dette bilde viser en prosess der målet ikke er å finne elementer som kan generaliseres over fenomenet, men å undersøke fenomenet som et større og større hele sammensatt av enkeltheter og forskjellige perspektiver.

Dette synet står i kontrast til Giorgis tilnærming der analyseprosessen til slutt skal ende opp med en beskrivelse av fenomenets essens. Med essens menes å objektifisere fenomenet, gjennom beskrivelser, og finne dets reneste form (Giorgi, 2008). Et viktig element i denne prosessen er bruken av epoché. Det vil si at forskeren lar sin kunnskap og sitt ståsted som teoretiker eller forsker komme i bakgrunnen slik at de ikke står i veien for fenomenet. van Manen (1990) derimot lar forskerens egen erfaringer spille en aktiv rolle i analyseprosessen. Giorgi dreier på sin måten den tematiske analysen i en annen retning enn van Manen. Der van Manen lar temaene bli gjenstand for tolkning, lar Giorgi temaene bli de ordene som alene beskriver fenomenet. I mitt prosjekt har jeg brukt elementer fra begge

teoriene for å analysere min data. Jeg har fulgt oppskriften til Giorgi for å bidra til med å skape struktur og orden, men latt van Manens tolkende aspekter være del av prosessen. Dette har jeg gjort fordi jeg ikke har søkt etter essens i mine undersøkelser, men lett etter erfaringer som generer kunnskap og informasjon.

3.2.5 Forløpet i analysemetoden

Forløpet i analysemetoden er hentet fra Whiting (2001) og Mortari & Sità (2010) beskrivelser av Giorgis analyseprosess. Jeg har organisert forløpet trinnvis slik det kommer frem hos Whiting (2001).

Trinn 1 handler om å få en oversikt over dataene som er samlet inn. Viktig her er ifølge Giorgi (2008) en tilbaketrekning av egen kunnskap (*epoché*). Det vil si at forskeren observerer teksten uten å la sine allerede eksisterende kunnskaper komme i veien for innholdet.

Trinn 2 av analysemodellen er todelt. Første del går ut på å finne avsnitt i den transkriberte teksten som gir relevante opplysninger knyttet til fenomenet som det forskers på. Disse avsnittene betegnes som *enheter*. I del to tydeliggjøres dette innholdet. Dette gjøres ved en enkel og ren beskrivelse av innholdet. Det vil si at beskrivelsen kun tar utgangspunkt i det gjeldende avsnittet. Forskeren sitter nå igjen med sammendrag av enhetene. Disse sammendragene betegnes som *temaer*.

I Trinn 3 analyseres enhetene og temaene; *meningsinnholdet* trekkes ut. Forskeren stiller seg selv spørsmålet: hvilken relevans har innholdet i enhetene og temaene for forskningsspørsmålet? Hensikten er å reflektere over enhetenes og temaenes innhold og med egne ord beskrive hvordan dette innholdet har relasjon til forskningsspørsmålet. Det er ikke forskerens egen kunnskap det reflekteres over, men kun den informasjonen som har kommet frem i enhetene og temaene. Resultatet av denne refleksjonen kalles *meningsuttrekk*.

Trinn 4 består av en oppsummerende tekst. Teksten komponeres ut fra meningsuttrekkene som ble synlige i forrige trinn. Sluttproduktet blir en beskrivende tekst basert på forskningsspørsmålet og transkripsjonens svar på dette.

3.3 Deltakerbarnehagene

3.3.1 Deltakerene i prosjektet

Det var vanskelig å finne barnehager som hadde mulighet til å stille opp som deltakerbarnehage på dette prosjektet. Etter flere uker med mail, telefonsamtaler og flere mailer igjen, stod jeg tilbake med en barnehage som kunne stille. Etter omstendighetene slo jeg meg til ro med dette, men var usikker på om det var nok med kun denne ene deltakerbarnehage. Da de empiriske undersøkelsene var godt i gang hos barnehage nr. 1 meldt barnehage nr. 2 seg og ytret ønske om å være med. Første tanke var at det kanskje var for sent i prosjektet, men med usikkerheten knyttet til bredden på empirien inkluderte jeg også den siste barnehagen i undersøkelsene. Med dette som utgangspunkt stod jeg med åtte deltakere. I løpet av prosessen ble dette redusert til fem, tre kvinner og to menn. Tre hadde steinerpedagogisk utdanning (en av dem var under utdanning). De mest erfarne deltakerne hadde henholdsvis 20 og 11 års erfaring innen barnehagefeltet. De resterende hadde mellom 3-6 års erfaring. Alder på deltakerne var 30-47 år.

3.3.2 Kriterien til deltakerbarnehagene

Som utgangspunkt søkte jeg små barnehager med et lite kollegium, avdeling 3-6/7 år. Grunnen til ønsket om et lite kollegium lå i intensjonen om å samarbeide tett med deltakerne, gjennom flere møter og med en reflekterende holdning til gjeldende praksis. Jeg forestilte meg at det ville være lettere for et lite kollegium å sette av tiden som dette prosjektet krevde. Idéen var også at et lite kollegium, der nesten hele barnehagen er med på prosjektet, ville være et godt utgangspunkt for den nærheten og dybden jeg søkte hos mine deltakere. Om barnehagen var for stor var jeg redd for at barnehagens kollektive aktiviteter og eventuelle forberedelser kunne forhindre en fordypelse i tematikken. Jeg ønsket å forsikre meg så godt jeg kunne mot at andre forpliktelser skulle kunne komme i veien for den konsentrasjonen jeg ønsket hos deltakere. Men som tidligere nevnt var det vanskelig å finne deltakerbarnehager. Derfor var det kun en av barnehagene som tilfredstilte de ønskede kriteriene. Men som det kom frem i prosessen hadde mine forestillinger og idéer om størrelse på barnehagen ingen innvirkning på deltakernes engasjement eller tilstedeværelse.

Ingen av barnehagene hadde tidligere jobbet aktivt med barns rett til medvirkning, men alle kjente til begrepet. Det var heller aldri et krav som ble stilt fra min side, men jeg ønsket at barnehagene kjente til tematikken. I prosjektbeskrivelsen presenterte jeg en

introduksjon til barns rett til medvirkning og dens posisjon i dagens barnehagediskurs. Jeg la også ved et eksempel på en praksisfortelling.

3.4 Gjennomføringen av de empiriske undersøkelsen

3.4.1 Møtenes innhold og utforming

Med utgangspunkt i van Manens (1990) beskrivelse av en hermeneutisk forskningsmodell lot jeg meg inspirere til å be deltakerbarnehagene om to møter. På det første møtet presenterte jeg prosjektet og tematikken. Her samtalte vi løst om barns rett til medvirkning og personalet fikk anledning til å stille eventuelle spørsmål. Personalet fikk også i oppgave å skrive praksisfortelling som skulle være utgangspunktet for det neste møte. Hensikten med dette første møtet var tosidig. For det første var det viktig for meg skape en god tone og en fortrolighet hos deltakerne (Kvale, 2011), samtidig som vi sammen kunne nærme oss en vanskelig tematikk. For det andre var hensikten å starte en refleksjonsprosess som kunne hjelpe deltakerne inn i en fordypelse av egen praksis (Søndenå, 2010; van Manen, 1990). Her brukte jeg praksisfortellingene som utgangspunkt. Det ble ikke gjort noen form for opptak av dette første møtet nettopp for å skape en trygg og god atmosfære for deltakerne. Møte nummer to ble holdt noen uker senere. Dette fikk form av et samtaleintervju med alle deltakerne samtidig. Denne gangen ble samtalen tatt opp. Med bakgrunn i praksisfortellingene fordypet vi oss i barnehagens egen praksis og reflekterte videre rundt barns rett til medvirkning. Gjennom problematisering og reflektering over tematikken fikk deltakerne anledning til å fortelle hva de synes var viktig og hva som eventuelt var vanskelig med å arbeidet med barns rett til medvirkning. Vi forsøkte sammen å nærme oss medvirkningsbegrepet; dets mulighet og utfordringer.

3.4.2 Møterommene

I barnehage nummer 1 var det i utgangspunktet fire deltakere, men på grunn av sykdom var det kun to som kunne stille. Den ene deltakeren jobbet som avdelingsleder mens den andre var barnehagens daglige leder med 20% stilling på avdeling. Med ønske om fordypelse og vektlegging av refleksjon valgte jeg å kun ta med de to som var tilstede på det første møte videre til det neste selv om deres kollegaer i mellomtiden hadde blitt friske. På bakgrunn av dette ba jeg hver av deltakerne skrive to praksisfortellinger (jeg visste ikke på dette

tidspunktet at barnehage nummer 2 forberedte seg på å takke ja). Begge møtene tok plass på barnehagens kontor og ble avholdt på barnehagens opprinnelige møtedag. Det var ingen annen virksomhet etter våre møter og barnehagen hadde satt av hele kvelden for prosjektet. På første møte hadde vi selskap av den ene deltakerens 9 år gamle sønn. Det er vanskelig å si om dette besøket hadde noen innvirkning på forelderen. Bortsett fra noen få avbrytelser satt gutten for det meste og leste Donald-blader eller gjorde hjemmeleksene sine. Dette møtet varte i 45 minutter. På forhånd hadde barnehagen fått prosjektbeskrivelse pr epost og var klar over alle retningslinjer og formaliteter. Neste møte ble noe oppstykket. Vi hadde ingen besøk denne gangen, men den ene deltaker kunne bare være tilstede de første 20 minuttene av intervjuet. Dette førte til at det som i utgangspunktet skulle være et fellesintervju ble avsluttet som en samtale en til en. Men som det viste seg fikk dette ingen konsekvenser for den videre dialogen utover at den deltakeren som var igjen fikk mer rom og taletid. Intervjuet ble kanskje på grunn av dette noe kortere enn planlagt og varte bortimot 50 minutter.

I barnehage nummer 2 var det tre deltakere. Her satt vi i selve barnehagerommet til den avdelingen som skulle delta. Kollegiet bestod av en assistent og to pedagogiske ledere, alle fra samme avdeling. Vi hadde 45 minutter til rådighet fordi barnehagen skulle ha fellesmøte senere på kvelden. Av barnehagens styrer fikk vi muligheten til å sitte 15 minutter ekstra om vi trengte det. Men selv med en liten forsinkelse fikk avdelingen med seg begynnelsen på sitt fellesmøte samtidig som jeg fikk gitt den informasjonen som var nødvendig.

3.4.3 Min rolle som forsker

Som forsker i et intervjubasert prosjekt er det viktig å være seg bevisst inntrykkene og de potensielle forandringene som deltakerne kan bære med seg videre når prosjektet er avsluttet. Dette gjelder for eksempel endret syn på egen praksis og praksisutøvelse (Kvale, 2011) For meg var det viktig å skape en trygg atmosfære for deltakerne. Jeg var nøye med å beskrive prosjektet og hva jeg forventet av dem. Jeg understreket at jeg ikke var ute etter å gå deres barnehage etter i sømmene, men at jeg var interessert i deres kunnskap og unike blikk på tematikken. Jeg forsøkte å skape en uformell stemning, men påpekte samtidig viktigheten av tematikken og at jeg trengte deres hjelp for å få gjennomført prosjektet. Alle deltakerne fikk skriftlig og muntlig informasjon om sine rettigheter og muligheter som deltakere.

På det første møtet bestod min rolle for det første i å informere om tematikken og skape en fortrolighet mellom meg selv og deltakerne. Jeg hadde forberedt en generell innledning og satt av mye tid til spørsmål. Etter hvert spisset jeg fokuset mot ønsket område: hvordan personalet imøtekom barns ønsker og behov. Til slutt ble tema praksisfortelling presentert. En viktig del av prosjektet var å oppfordre deltakerne til en refleksiv holdning til egen praksis. Her spilte praksisfortellingene en viktig rolle. Jeg hadde på forhånd selv skrevet en praksisfortelling for å bedre forstå deltakernes opplevelse oppgaven. Det ble også vist et eksempel. Til neste møte hadde jeg analysert alle deltakernes historier og forberedt spørsmål til samtaleintervjuet. Under selve intervjuet var min rolle todelt. Jeg ønsket, samtidig som jeg ledet samtalene, å være en del av den. Jeg hadde som hensikt å stille meg selv på linje med deltakerne for på den måten å invitere dem nærmere prosjektet; invitere dem inn som medforskere (van Manen, 1990). På denne måten var hensikten å skape en fri atmosfære der det var lov til å tenke høyt, der det lov å feile og prøve seg frem. Jeg ønsket ikke at intervjuet skulle få for streng form slik at potensielle vinkler og idéer inn på tematikken ble utestengt. Det gjaldt å få tak i lekkasjene også (Olsson, 2009). Men selv med et ønske om å skape en likeverdighet mellom meg som forsker og personalet som deltakere, var det viktig å holde samtalen inne på et relevant spor som ledet mot prosjektets problemstillingen.

3.4.4 Tilbakeblikk på gjennomført undersøkelse

Jeg hadde hele veien en intensjon om å la deltakernes refleksjoner og erfaringer være kilden for min empiri. Derfor la jeg opp til et samtaleintervju med en ikke altfor streng intervjuguide. Ønsket var å få i gang en samtale der deltakernes profesjonelle og personlig stemme ble hørt. I barnehage nr. 1 var det kun to deltakere. Dette gjorde at intervjuet ble mer preget av et klassisk intervju med spørsmål og svar. Det interessante her var at etter at den ene deltakeren måtte gå ble det større rom for samtalen, noe som resulterte i lengre og mer personlige svar hos den ene deltakeren som var alene igjen. Men dette kan også ha skjedd fordi intervjuet hadde pågått såpass lenge at deltakeren som var blitt igjen følte seg mer trygg på selve intervjusituasjonen.

I barnehage nr. 2 var det tre deltakere. Her fløt samtalen lettere og jeg behøvde ikke stille like mange spørsmål som i barnehage nr.1. Intervjuet fikk også mer den ønskede samtalekvaliteten. Det ble en større mengde med tekst ut av dette intervjuet, men mye av denne var ikke relevant for prosjektet. Derfor valgte jeg å ta vekk deler av intervjuet i

transkripsjonen. Den teksten som var igjen var kanskje vanskeligere å analysere, men den hadde en mer transcenderende kvalitet enn teksten som kom ut av intervjuet med barnehage nr.1, selv om dette elementet også var tilstede i barnehage nr. 1.

Det å ha to møter med deltakerbarnehagene virket som en god idé i forhold til en fordypelse i tematikken. Her var praksisfortellingene et godt verktøy. I barnehage nr. 2 ble det uttrykt at denne fremgangsmåten hadde igangsatt en refleksjonsprosess hos deltakerne. Dette kan kanskje ha kommet til uttrykk i den transcenderende kvaliteten noen av refleksjonene ga inntrykk av. Ingen av barnehagekollegiene hadde jobbet aktivt med medvirkning som begrep, men de hadde alle en forståelse av bestemmelsen og viste stor interesse for dette. Det at de ikke hadde en forbindelse med selve begrepet gjorde dem ikke fremmed ovenfor tematikken. Det virket heller som om de hadde sine egne formuleringer om hva medvirkning var for noe og hva som var det overordnede målet med det.

Den transkriberte teksten ble analysert etter forskningsspørsmålene. Analyseforløpet første steg var å trekke avsnitt ut fra teksten der de ansatte direkte fortalte om sine erfaringer eller gjennom refleksjon ga uttrykk for sitt syn på medvirkningsretten. I neste steg gjaldt det å beskrive innholdet i disse avsnittene. Dette viste seg vanskelig i den transkriberte teksten fra barnehage nr. 2. Her hadde intervjuet fått den ønskelige samtaleformen. Teksten viste seg å være mer levende, springende og billedlig enn i transkripsjonen fra det første intervjuet. Dette gjorde det vanskelig å beskrive de utvalgte enhetene, lage temaer. Meningsuttrekkene ble også mange flere enn i den første transkriberte teksten. Det ble også et rikere meningsuttrekk fra den transkriberte teksten fra samtaleintervjuet med barnehage nr. 2. De oppsummerende tekstene, analysens siste trinn, viste seg imidlertid i å være ganske like. Tekst nr. 2 skilte seg ut gjennom en mer nyansert innhold. Resultater ble til slutt to beskrivende tekster av to Steinerbarnehagers erfaringer med og refleksjoner rundt barns rett til medvirkning.

4 Funnkapittel

4.1 Innledning til Funnkapittelet

4.1.1 En barneimpulsert pedagogikk

Jeg har etterspurt barnehageansattes erfaringer med og refleksjoner rundt barns rett til medvirkning. Bestemmelsen om barns rett til medvirkning stammer fra FNs menneskerettigheter og barnekonvensjon og ble i 2006 implementert i *rammeplan for barnehage*. Sentralt i bestemmelsen om barns rett til medvirkning står barnets rett til å bli hørt og barnets rett til omsorg og beskyttelse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

Bestemmelsen om barns rett til medvirkning fører med seg nye utfordringer for barnehagen (Bae, 2012a, Grindheim, 2011; Kjørholt & Winger, 2013; Woodhead, 2005). Jeg har fokusert på: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få en stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier.

For å svare på disse tre utfordringene har jeg knyttet an til perspektiver fra antroposofisk menneskekunnskap og nyere barnehageforskning med teoretiske utgangspunkt i postmoderne filosofi. De postmodernisme perspektivene og den antroposofiske menneskekunnskapen kaster lys over en barneimpulsert pedagogikk. Her blir barns initiativer, bevegelser og individuelle uttrykk og utvikling fremhevet som viktige referanser idet barnehagepersonalet skal organisere og planlegge innholdet og aktivitetene i barnehagen.

I kapittelet *4.2 Presentasjon av funnene* skal jeg presentere *deltakernes* refleksjoner og erfaringer og se hvordan disse svarer på de tre utfordringene.

4.1.2 Sentrale elementer i funnene

I deltakerbarnehagene ble det snakket om at medvirkningsbegrepet virket noe formelt og teknisk. Det kom ikke frem hvorfor, men det kan hende at dette er en av årsakene til at barnehagene ikke direkte har arbeidet med bestemmelsene fra barnekonvensjonen, men heller gjenkjent den som en del av den allerede eksisterende praksisen. Og det kan hende at det er dette perspektivet som har gitt barnehagenes bidrag til medvirkningsdebatten til tider en

transcenderende kvalitet. Med dette mener jeg at noen av funnene har en kvalitet i seg som åpner opp for nye muligheter å imøtekomme bestemmelsen om barns rett til medvirkning.

Den transkriberte teksten ble analysert opp mot forskningsspørsmålet. Resultatet av analysene viste to barnehager med et temmelig likt syn på medvirkningstematikken. Deres erfaringer skilte seg fra hverandres i barnehagens formuleringer og eksempler - deres individuelle perspektiver - men erfaringene hadde allikevel de samme elementene i seg. Dette dreide seg om opplevelsen av at medvirkningsretten allerede var en integrert del av praksisen og at den fikk rom gjennom de ansattes grunnholdning å respektere og anerkjenne barnets individualitet. Et annet fellestrekk hos de to Steinerbarnehagene var at det enkelte møte, barn-voksenrelasjonen, stod som et viktig midtpunkt for praksisen. Bestemmelsen om barns rett til medvirkning ble ifølge deltakerbarnehagene imøtekommet ved å la menneskemøtene være navet i deres pedagogiske praksis.

Hovedfunnene viser en praksis med aktive voksne og en barnehagehverdag med fastlagte rytmer og rutiner basert på det personalet mener er til barnets beste. Det forventes at barna tilpasser seg denne strukturen. Samtidig kommer det frem en fleksibilitet hos de ansatte som går utover dette planlagte og definerte. Fleksibiliteten til de ansatte synliggjør at rammene, reglene og rutineene som omgir barnehagebarna, ikke er hugget i sten. Det er ikke en jernring som omkranser barnehagen og barna. Det er heller tøyelige gummistrikker. Gjennom personalets holdning blir barnehagebarnas ønsker og behov ivaretatt selv om de ikke direkte er med på å planlegge barnehagens innhold og aktiviteter. Problemet med en slik fastlagt struktur, som planlegges og bestemmes på forhånd av de ansatte, viser seg i at den i noen tilfeller allikevel kan komme i veien for barnets individuelle ønsker og behov. På den andre siden er det de samme rammene og strukturene som konstituerer barnehagefellesskapet og derfor også representerer kollektive verdier som omsorg og plikt.

I personalets ønske om å være fleksible ligger det en overbevisning om at det å gi barnet anerkjennelse for hvem det er, ta hensyn til barns forskjellige behov, er en viktig del av barnets ferd mot seg selv og hvem det kan bli. Barns opplevelse av seg selv skjer mellom menneskene; gjennom mulighetene til å delta i et fellesskapet. Ved å gi barn denne muligheten imøtekommes medvirkningsretten, ifølge deltakerne. Barns rett til medvirkning handler ikke om ja eller nei, men om å sidestille barn og voksne. Anerkjennelsen og respekten skal gjelde for begge parter i et møte, men den voksne har en erfaringsverden større enn

barnets og sitter derfor med ansvaret etter møtets slutt. Dette betyr allikevel ikke at den voksne ikke også kan lære noe av barnet.

Jeg lar de tre utfordringene være rammeverket for presentasjonen av funnene.

4.2 Presentasjon av funnene

4.2.1 Hensynet til barnets sårbarhet

Hensynet til barnets sårbarhet kommer til uttrykk i barnehagens beskrivelser av barns-voksenrelasjonen og går som en rød tråd gjennom mye av deltakernes refleksjoner og tilbakeblikk på hvordan de jobber opp mot barns rett til medvirkning. Hensynet til barnets sårbarhet kommer til synet gjennom beskrivelser av *respekten for barnet og anerkjennelse for individet*:

Det er ut fra vår pedagogikk... har jeg så innmari mye respekt for hvert enkelt menneske jeg møter, at hvis jeg ikke hører på et barn så føler jeg at det er ikke bekreftende. At jeg skal bekrefte du er deg og du er annerledes enn meg og hvis jeg skal bare gjøre som jeg vil og ikke ta i betraktning hva et barn vil, så vil det på en måte ikke være i samsvar med pedagogikken vår. Det er viktig at vi viser et barn det er enkeltindivid og fortjener respekt for det.

Respekten og anerkjennelsen for individet er forankret i personalets forståelse av Steinerpedagogikken og virker som en rettesnor for holdningen overfor barna i barnehagen. Respekten for den enkelte og anerkjennelse av annerledeshet er en *grunnholdning* hos de ansatte: ”Barnet skal bli hørt og respektert og hvis de kommer med noe så skal vi høre på det og respektere det de sier og se om det lar seg gjøre” og ”Vi prøver å strekke oss litt; at hvert barn skal tas på alvor og lyttes til”. Respekten for barnet og anerkjennelsen av den individuelle friheten gjør at de ansatte ønsker å imøtekomme barnas behov og ønsker.

Sentralt i imøtekommelsen av barns ønske og behov står de daglige møtepunktene i barnehagen. Det er det relasjonelle arbeidet som er navet i barnehagens medvirkningsforståelse, ikke valgstunder eller barneintervjuer (Bae, 2012a). Det handler ikke om et ja eller et nei, sier den ene deltakeren, men om *menneskemøtene*:

- Ja, jeg tenker på det med rett til medvirkning; jeg tenker at det handler om... hvis de ikke har noen rett til medvirkning så er det ikke noe... så er det ikke noe

annet enn... da har vi boksa dem helt inn (...) da har de liksom ingenting utenfor seg selv å gjøre på en måte. Da er de bare kasser som ikke...

- Som vi setter på plass hvor vi vil

- Ja ikke sant. Og det må på en måte ha en retning, må ha en sirkulasjon med oss, de må ha en sirkulasjon med omverden (...) medvirkning er at de har sirkulasjon med oss.

Det er det medmenneskelige som det tas høyde for når deltakerne reflekterer rundt barns rett til medvirkning. Barnehagen er full av møtepunkter mellom voksne og barn. Hele tiden er det en kommunikasjon som foregår. Det er kommunikasjonen og hverdagsmøtene som bygger opp barns muligheter for medvirkning. Om barn skal gis mulighet for medvirkning må barna imøtekommes, aktivt, ikke passivt ved trekke seg tilbake og gi dem mer rom:

- Jeg tenker at medvirkning skjer i møtene og at det ikke handler om å trekke seg tilbake for å gi rom, men assa, å akseptere møte mellom individene.

Steinerbarnehagen organiserer mye av barnehagedagen ved hjelp av prosjekter der barna kan bidra aktivt. Personalet er selv synlig aktive i løpet av barnehagehverdagen gjennom ulike aktiviteter. Prosjektene fungerer som møteplasser mellom barn og voksne. Prosjektene er planlagt av de ansatte og inneholder arbeidsoppgaver og gjøremål som er rettet mot barnehagens fellesskap. For eksempel matlaging. Arbeidsoppgavene er ikke obligatoriske, men sees på som invitasjoner til aktivitet der hensikten er å: ”Skape dialog og arbeidsprosesser”.

Medvirkningsretten imøtekommes ved at de ansatte setter i gang fellesprosjekter som barna kan delta i med sine egne forutsetninger; etterlignende de voksne. Den voksne står med ansvaret for aktiviteten og barnet kommer inn som deltaker med sine perspektiver:

Ja, jeg tenker kanskje at hvis du ser på barnet så har det litt mer begrenset erfaringsgrunnlag. Så kobler de seg på et større erfaringsgrunnlag. Og der kommer de med sine idéer og legger på den på en måte inni en større database og sjekker ut, kobler inn, pønsjer inn: kan dette funke liksom? Så kommer svaret om dette funker eller ikke.

Personalet lar barnets uerfarenhet komme i dialog med sin erfarenhet som voksen, sine voksenperspektiver. Barnets undringer og spørsmål blir en del av aktiviteten. De voksne lytter seg inn til den enkelte og tar hensyn til hvem de har foran seg idet de inviterer barnet inn i aktiviteten:

Det er sånn at de har de erfaringsbasene... En treåring har en helt annen erfaringsbase enn en seksåring. Så man må tenke på det. Det er det enkelte barnet, det er det vi hører på, det er det vi skaper dialog med. Og da må vi se det enkelte barnet som det og ikke som sånn at de er bare barn og alle barn er like.

Personalet tar hensyn til barnets utvikling i fellesaktivitetene som presenteres. Aktiviteten blir rammen for møtet; en anledning til å møtes, men det er møtet som er selve kjernen. Det viktige for barns medvirkning er å bli møtt; å dele erfaringer og utveksle ideer på egne premisser. Personalets ansvar er å skape anledninger der barna får mulighet til nettopp dette. Om aktiviteten utføres etter planen er ikke det viktigste. Det viktigste er at personalet utøver en fleksibilitet som gjør at de kan ta barna med på arbeidsprosessene:

-Men jeg synes vi er veldig bevegelige vi voksne. Slik at vi... ikke at rytmen er så bevegelig, men at vi som mennesker er bevegelige, at vi er fleksible sånn at vi kan ta imot barnets medvirkning. Det samspillet som vi lager plass til... og det kan gjøre at ting blir litt sånn... planen blir gjennomført, men den blir ikke...

-vi kom til mål, men vi tok ikke den raskeste veien

-vi kom oss rundt omkring der... men vi kom dit. Alle fikk mat, alle kom seg ut med riktige klær på seg. Vi er veldig bevegelige. Det er en god kvalitet når vi skal jobbe med barn. Man skal kunne leve i nuet; for det er det barnet gjør.

Fleksibiliteten til de ansatte gir barna mulighet for å medvirke i fellesskapet med sitt eget tempo. Barna er med på legge premissene for hvordan prosesser og aktiviteter gjennomføres. Barna fikk mat som planen var, men måltidet ble forskjøvet fordi det ble tatt hensyn til barns måte å være barn på. Barnets rett til medvirkning blir sett på som en prosess og ikke som et avsluttet mål. Gjennom grunnholdningen om å møte barnet med respekt og anerkjennelse legges det opp til en barnehagehverdag der *sirkulasjonen*, eller møtene, er midtpunktet for praksisen. Som det sies handler medvirkningen om å la to erfaringsverdener møtes. Det handler om å lære av hverandre:

Vi utfordrer hverandre hele tiden (...) barna utfordrer oss og vi utfordrer barna. Så vokser alle sammen egentlig på den måten... det hender jo at barna har en bedre idé enn meg og da vokser jo jeg faktisk.

Å ta hensyn til barnets individualitet og barnets måte å være barn på sidestiller barnet med den voksne. Barnet får medvirke ut ifra sine egen forutsetninger og med sine egne initiativ på en likefrem og naturlig måte.

4.2.2 Barnets rolle i planlegging av barnehagens aktiviteter

Begge deltakerbarnehagene har en fastlagt struktur og rytme for sine barnehagebarn. Barnehagens struktur er en viktig del av begge barnehagenes måte å jobbe pedagogisk på. Dagen deles inn i forskjellige aktiviteter som personalet mener barna har godt av å være med på. Det er forutsigbart og trygt for barna å vite hva som skal skje i løpet av en barnehagedag eller barnehageuke:

Det gjør kanskje livet lettere at vi har en ramme (...) så de har en vei å gå, så skjer det ting på den veien.

Barnehagenes strukturer planlegges av de voksne og er særegen for den enkelte barnehage eller avdeling. Den opparbeides gjennom flere år og hviler på ansattes tidligere erfaringer. Strukturene endres når det oppleves at det er behov for det:

Den (barnehagens struktur, min anmerkning) er blitt utarbeidet i løpet av mange års erfaring fra de som har vært her før, og vi opprettholder det. Det kan alltid diskuteres om det er den aller beste og om den burde forandres, men i det året jeg har vært her så har vi ikke... vi har gjort bare små grep, men stor forandringer har vi ikke hatt.

Rammene og rutineene for barnehagen brukes også som en del av oppbyggingen av fellesskapsfølelse.

Jeg ønsker jo at vi skal ha en fellesskapsfølelse og at vi skal bli trygge på hverandre. Og jeg tenker at gjennom å ha disse faste rammene ved et... å samles ved bordet... det å ha denne rytmen skaper en trygghet (...) og innenfor disse rammene at vi skaper et frihetsrom der, men dette må balanseres.

Dilemmaet med tydelige rammer blir å gi barnet stemme inn i dette fellesskapet. To historier skal her fungere som eksempler. Historiene vil demonstrere to forskjellige måter å møte denne utfordringen på. Den ene handler om at personalet tør gi fra seg litt av kontrollen de har som voksen ansatt. Den andre handler om indirekte å forstå nødvendigheten av en forandring ved å lytte til barns uttrykksmåter.

Det første eksempelet som skal brukes stammer fra en av praksisfortellingene og omhandler hvordan barns direkte ønsker blir en del av en refleksjonsprosess hos en av de ansatte. Historien beskriver starten på en samlingsstund. Samlingsstunden finner sted i barnehagens garderobe. Alle barna er samlet og sitter på sine faste plasser. Det er snart tid for eventyrstund og barna skal gå fra garderoben og inn til eventyrrommet. Dette gjøres ved at

den voksne eller barna synger en sang. I sangen flettes barnas navn inn, en og en, til slutt danner de en lang rekke for så å gå sammen inn til eventyrrommet. Det praksisfortellingen beskriver er hvordan den voksne spør et av barna om det har lyst til å synge. Barnet sier ja og får da lov. Det fortelles at dette er en populær ting å gjøre og den voksne må av og til sørge for at de som ikke alltid gir lett synlige uttrykk for sine ønsker allikevel må bli sett og får lov til å synge. I samtaleintervjuet spørres det om hvordan denne tradisjonen startet. Det er det som kommer frem her som er interessant i henhold til barns rett til medvirkning og dets rolle i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter.

Deltakeren beskriver at det i utgangspunktet kun var den voksne som sang denne sangen, men en dag, etter mange år med voksensang, spurte et barn om lov til å synge. Den voksne svarte først nei med begrunnelse at dette var den voksnes oppgave, men dagen etter hadde holdningen forandret seg og neste gang et barn spurte ble svaret ja:

Først sa jeg vel et eller annet om at nei det er min jobb, eller noe sånt, men så tenker man jo litt etterpå da: hvorfor det og hvorfor er det bare jeg som skal? Og hvert fall når det er noen som kommer og har ytret ønske om å gjøre det. Da tenker jeg at det er jo kjempebra.

Den ansatte stiller seg selv spørsmålet om hvorfor det egentlig kun var den voksnes oppgave å synge denne sangen. Endringen i holdningen kom etter refleksjoner rundt barnets potensielle glede over å få delta og mestringsfølelsen det måtte være å stå foran hele barnegruppa og synge. Det var ikke snakk om noen frykt for at barna ville utnytte situasjonen og forøke å ta over styringen eller tulle bort tradisjonen:

Det der med grensetting tror jeg bare er helt greit. At de får lov til å gjøre noe annet, selv om intensjonen er å teste ut litt.

De ansatte har en raus holdning til grensetesting. Også rammene for ritualene og den voksnes trygghet og stabile tydelighet gjorde at det var mulig å gi rom for slike endringer:

Så lenge vi voksne opptrer med en sikkerhet og en trygghet i våre avgjørelser og vår rolle så er det sjeldent det blir noen konflikter.

Det eneste problemet som kunne oppstå var at det var mange som hadde lyst og at personalet måtte ta avgjørelser på hvem som skulle få lov eller ikke.

Den andre situasjonen har utgangspunkt i erfaringer som kom frem gjennom samtaleintervjuet og omhandler en mer indirekte medvirkning fra barnas side. Det ble spurt

om barnehagens strukturer kontra barns muligheter for medvirkning. En av de ansatte mintes at en fast samlingsstund ble endret på bakgrunn av personalets tolkning av barns uttrykk:

Vi tok vekk en ventetid for ikke så lenge siden; hvor vi går til frokost for å spise frokost halv ti... så ventet vi i garderoben og så var det sånn ”nå er det klart”, men nå er det bare å vaske hender og sette oss på plassen sin her i stedet for. Og det hjalp litt syns jeg, jeg syns det har blitt mindre kaotisk.

Denne samlingsstunden handlet om barnehagens servering av frokost som en av de daglige rutinene. Samlingsstunden bestod av flere ledd, eller faser, der barna ble ført fra toalettet via garderoben og til slutt til frokostbordet. Det var et av disse leddene som ble gjenstand for forandring. Grunnen for denne forandring lå i personalets observasjoner og opplevelser av at den gjeldende situasjonen var vanskelig for barna fordi den innebar en del venting. Etter toalettbesøket og vasking av hender der, måtte barna sitte i garderoben før de fikk sette seg ved bordet. Garderobeledet ble opplevet som urolig. Barna måtte som en del av frokostforberedelsene bare sitte og vente. Som et resultat av dette hadde de ansatte kommet frem til avgjørelsen om å ta vekk denne ventestunden:

Ja det var mange som på en måte ikke... det er vanskelig for barn å bare sitte helt i ro uten at det skjer noe; det er lettere å sette seg til bordet.

De ansatte lytter til barnas uttrykk og forstår at den gjeldende situasjonen er vanskelig for dem. Det som hjelper personalet i denne situasjonen er deres åpenhet for barns forskjellige måter å uttrykke seg på og deres fleksibilitet rundt egne rammer og fellesaktiviteter:

Jeg syns vi er flinke til å lese kroppsspråk og se på et barn når det har behov for noe som ikke kanskje er det som er vanlig. Og at vi ser at det barnet kanskje trenger å hvile når det er ring eller det barnet trenger kanskje å bytte bord under måltidet uten at det er at de spør. Men med kroppsspråket klarer vi å se at det er noe som ikke stemmer, men som kanskje vi kan rette opp med å være fleksible rundt rammene.

Ved å lytte til og observere barns forskjellige uttrykksmåter lærer personalet barna bedre å kjenne. På denne måten kan de tolke barnas kroppsspråk og forstå at noe ikke er som det skal og at noe trengs til forandring.

Felles for de to historiene som ble gjenfortalt her er at strukturer blir endret; enten på grunn av barns direkte initiativ og ønsker eller indirekte via barns behov. I første historie blir det klart at et barns spørsmål om å *få lov* førte til en hel rekke refleksjoner hos den ansatte.

Dette medførte til at en årelang tradisjon ble fornyet. Barna fikk nå en sentral plass i et ritual som de før kun var passive deltakere i. Den andre situasjonen viser hvordan personalet med en lyttende holdning til barns uttrykk forstår å måtte forandre på en struktur som har utviklet seg til å bli en uharmonisk del av hverdagen for barna. Gjennom å leve seg inn i disse uttrykkene blir det tydelig hvordan observasjon av barnas *kroppsspråk* blir et verktøy for personalets medvirkningsarbeid.

4.2.3 Individets rett og fellesskapets verdier

Selv med en stor respekt for individet setter begge deltakerbarnehagene fellesskapet i første rekke. Fellesskapet og forståelsen av barns rett til medvirkning henger tett sammen:

Jeg tenker at medvirkning handler om fellesskapet. Det er det som er grunnsteinen i fellesskapet. Så uten medvirkning så er det ikke noe fellesskap.

Medvirkningsretten blir sett på som grunnsteinen for fellesskapet og fellesskapet blir igjen sett på som et miljø der barnet ønsker være:

Jeg tror barns ønske dypest sett er jo å være en del av fellesskapet og det er den voksnes ansvar tenker jeg (å legge til rett for et godt fellesskap, min anmerkning).

Fellesskapet er et viktig begrep for deltakerbarnehagene, men fellesskapet i barnehagen byr også på dilemmaer. Deltakerbarnehagene vil både gi plass den enkelte samtidig som de ansatte ser på fellesskapets verdier som viktig for barns trivsel. I de empiriske dataene kommer det frem eksempler der fellesskapet og barnets individuelle rett til å bli hørt smelter sammen på en likefrem måte, men vanskelighetene med å balansere barnets rett til å bli hørt med fellesskapets verdier blir også synlig.

Først vil jeg vise til en historie som dukket opp under samtaleintervjuet. Denne historien vil fungere som et eksempel på hvordan barnets individuelle rett til å bli hørt blir integrert inn i fellesskapet og forblir en naturlig del av dette. Det fortelles om et barn som er veldig glad i å synge og som aller helst vil synge før alle andre er klare. Dette dreier seg om samlingsstunder. Foran hver samlingsstund, enten det er måltidet, ring eller eventyrstunden, pleier barnehagen å synge sanger for å markere at nå begynner for eksempel eventyret. I denne historien blir det klart at et av barna ikke klarer å vente til alle er klare:

Vi har en sangfugl som vil veldig gjerne begynne de fleste vers før vi egentlig er helt klar for det.

Til vanlig er det de voksne som leder sangen an og det er de som bestemmer når det skal synges. Men dette barnet blir så ivrig når det merker at tidspunktet nærmer seg, når for eksempel eventyrlýset tennes eller når alle barna sitter på plassene sine ved matbordet. Barnet må bare synges selv om alt egentlig ikke var helt klart fra de voksnes perspektiv. Kan hende var det kun det ene matbordet som hadde den forventede roen før verset skulle synges. Hadde det vært opp til personalet hadde de ventet litt til. Men barnet må bare begynne å synges. Personalet lar dette skje. Oppdagelsen er at barnets initiativ gir en kvalitet til fellesskapet:

Men det ene barnet påvirker fellesskapet på en positiv måte... for da tenker jeg at det er sånn barnet er. Det er oftest da at sangen blir søttest og flere barn er med...da er det et barn som setter det i gang på en måte. Det er veldig fint at man kan se at det ene barnet kan påvirke fellesskapet. At det blir en styrking i stedet for at det blir svakere og en oppløsning.

Sangen ble *søttest* når barnet startet sangen og *flere barn* ble med på barnets initiativ enn det som er vanlig. Personalet oppdaget også at det ikke gjorde noe om alt ikke var helt klart. Frykten for at et slikt initiativ skulle virke oppløsende på fellesskapet ble forvandlet til glede over å se en *styrkning* av det i stedet. Det ble klart at barnets initiativ, litt på utsiden av hva personalet hadde i tankene, ble til en integrert del av noen av samlingsstundene. At personalet tør å gi slipp på kontrollen på denne måten viser at barna selv godt kan ta større del i fellesaktivitetene og bidra positivt på dannelsen av fellesskapets innhold. Fellesskapet blir på denne måten barneimpulsert.

Men fellesskapet har også noe obligatorisk over seg; det forventes at barna skal tilpasse seg de rammene og rutinene barnehagepersonalet har bygget opp:

I det store og hele så vil gruppen justere seg inn etter rytmen og så kommer all medbestemmelse i møtene mellom oss innenfor denne rytmen, inni rammen.

Det er personalet som setter betingelsene for barns medvirkning. Rammene blir sett på som noe selvfølgelig; som barna etter hvert vil akseptere og leve med i. Medbestemmelsen skjer innenfor de rutinene personalet har skapt. Medvirkning *innenfor* rammen er et tema som dukker opp flere ganger:

Vi har jo rammer som vi må forholde oss til, men at man skal ha en frihet innenfor disse rammene; frihet til å uttrykke seg, frihet til å... det er når ungene kjenner at det er greit å uttrykke sinne, det er greit å si nei, det er greit å være lei seg, det er greit å ha en litt dårlig dag, så skaper jo det en trygghet.

Medvirkning blir sidestilt med det å uttrykke seg. For at barnet skal tørre å uttrykke seg er det avhengig av trygge omgivelser. Omgivelsene blir premissene for medvirkningsretten. Uten de rette omgivelsene blir det ingen reell medvirkning:

Man må ha rammer for å bygge et fellesskap; det må man nesten ha, ellers så blir det bare enkeltindivider som sukkelerer rundt omkring, men som ikke kommer sammen.

Rammen konstituerer fellesskapet; fellesskapet er det levende miljø der barn medvirker. Medvirkning skjer i samspelet mellom det planlagte og det fleksible. Det planlagte som er barnehagens strukturer; det fleksible som er individene som befolker barnehagen.

Når det blir spurt om barns rett til medvirkning kan ha negativ effekt på barnegruppa, på fellesskapet blir det trukket frem et eksempel som omhandler måltidsituasjonen. Det er litt uklart hvor dette eksempelet kommer fra, men det stammer fra et av samtaleintervjuene og ble tatt med videre til neste deltakerbarnehage og brukt som eksempel her. Det gir et karikert bilde på hvordan barnets individuelle rett til å bli hørt kan virke ødeleggende på fellesskapet. Eksempelet som trekkes frem er barnehagens fellesmåltid. Deltakeren gjenforteller en historie om en barnehage som skulle ”ta medvirkningsretten på alvor”. Dette endte i at barna i den respektive barnehagen fikk lov til å spise når de ville og hvor de ville. Grunnen til dette var at barna skulle medvirke med å selv bestemme hvordan de ville innta måltidet. Den gjeldende barnehagen mente de gjorde rett i å gi barna full kontroll over situasjonen. Dette var ikke en riktig måte å møte barns rett til medvirkning mente min deltaker:

Ja det må jo være grenser for medvirkning da tenker jeg. Jeg opplever ikke at det ødelegger noe her, men jeg har en venn som har en... hvor de tok medvirkning veldig på alvor og der spiste barna når de ville selv og de satt under bordet å spiste; og det var litt fritt fram når de fant frem matpakka si; og det tenker jeg er litt ødeleggende.

Det er ødeleggende for fellesskapet når barn kan få gjøre hva de vil; når de vil. Fellesskapet skal gi barna trygghet. Trygghet får de gjennom forutsigbarhet; gjennom kjent ritualer og rutiner. Fellesskapet kommer noen ganger foran barnets individuelle rett til å bli hørt, men allikevel åpnes det rom for unntak:

Jeg tenker at det er ikke så viktig at de får spise helt akkurat når de vil for kroppen innstiller seg på den rytmen som vi skaper i barnehagen. Og hvis de er litt ute av fase, hvis de er syke eller de har ikke fått så mye mat hjemme eller et eller annet

så kan vi justere underveis med å gi litt ekstra til et barn eller på siden.

Rammen og rutinene blir sett på som noe gitt, som en struktur som barna må tilpasse seg. Samtidig som det innen denne strukturen igjen tilsynelatende oppstår et medvirkningsrom; et medvirkningsrom som gir individuelle friheter. Barnets innflytelse i selve planleggingen er fraværende. Barnets påvirkning skjer indirekte, fra innsiden.

4.2.4 Respekten for individet og fellesskapets betydning for den enkelte

Begge deltakerbarnehagene lar respekten for barnets individualitet og menneskemøtene, fellesskapets betydning, stå som svar på hvordan medvirkningsretten imøtekommes, ideelt. Praktisk betyr dette at de ansatte forsøker å la barnas tempo og personlighet være styrende for hvordan aktiviteter gjennomføres. Samtidig finnes det tydelige rammer og rutiner i barnehagene som de ansatte forventer at barna tilpasser seg. Disse rammene og rutinene blir brukt for å organisere en hverdag på som er til det beste for barna. Rammene og rutinene konstituerer det fellesskapet som er ønskelig og som det menes at barna ønsker å tilhøre. I denne prosessen er barna lite delaktige; direkte. Medvirkningsretten kommer til syne gjennom en mer indirekte form. Dette skjer ved at personalet lytter til barnas spontaniteter og bevegelser. Kjennskap til barnas personlighet er her et hjelpemiddel for de ansatte til å forstå og tolke barnas forskjellige uttrykksformer.

5 Diskusjonskapittel

5.1 Innledning til diskusjonskapittelet

5.1.1 Erfaringer, refleksjon og teori

Utgangspunktet for dette prosjektet har vært å undersøke Steinerbarnehageansattes erfaringer med og refleksjoner rundt barns rett til medvirkning. Jeg har svart på utfordringer barnehagene står ovenfor i møte med medvirkningsbestemmelsen. Disse er: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier. Utfordringene stammer fra barnekomiteens beskrivelser av barns rett til medvirkning. Jeg har brukt teorier fra dagens barnehageforskning og perspektiver fra antroposofiske menneskekunnskap for å nærme meg svar på disse utfordringene. Det er disse teoriene som nå skal fungere som hjelpemidler til å sette deltakerbarnehagenes refleksjoner og erfaringer i sammenheng med barnehagefeltet og medvirkningstematikken.

5.1.2 Oversikt over funnene

Jeg vil trekke frem hovedlinjene fra Funnkapittelet før jeg går i gang med selve diskusjonen. Felles for deltakerbarnehagene var at de ikke direkte hadde jobbet med barns rett til medvirkning begrepsmessig, men de ansatte i begge barnehager hadde kjennskap til tematikken. Begge deltakerbarnehagene mente at deres pedagogiske praksis allerede omfavnet barns rett til medvirkning. Grunnen til denne påstanden ble gjort tydelig på den måten at barnehagene sidestilte medvirkningsretten med respekten for det enkelte barnet og barnehagenes vektlegging av å la menneskemøtene være navet i praksisen. Mer presist handlet barnehagenes erfaringer og refleksjoner om å skape et fellesskap der alle ideelt sett skulle få lov til å være den de er. Det ble forsøkt tatt hensyn til barnas tempo og individualitet samtidig som det ble lagt opp til et trygt og forutsigbart miljø basert på rutiner og regler. Medvirkningsretten handlet for deltakerbarnehagene om arbeidsprosesser og utveksling av ideer. Det var ikke svarene ja eller nei som var bestemmende for om medvirkningsretten ble imøtekommet, men at barnas perspektiver ble lyttet til og tatt med avgjørelsesprosessene.

Deltakerbarnehagene hadde ingen teknisk holdning til medvirkningsretten. Det vil si at det ikke ble holdt barnemøter og valgstunder for barna. Barna hadde på denne måten liten

direkte innflytelse på barnehagens planlegging av innhold og aktiviteter, men allikevel ble barnas perspektiver lyttet til. Dette skjedde i her og nå situasjoner; i de daglige møtene mellom barn og voksne. Ved å lytte til barns forskjellige uttrykksformer fikk barna en indirekte stemme inn i organiseringen av barnehagen.

5.2 Diskusjon av enkeltfunn

5.2.1 Hensynet til barnets sårbarhet i medvirkningsarbeidet

Barnets sårbarhet er et element det må tas hensyn til når barnehagene skal legge til rette for barnas rett til medvirkning (Bae, 2012a; Grindheim, 2011; Woodhead, 2005). Barnekomitéen anbefaler å la konteksten og barnets utvikling være referansene når medvirkningsretten skal imøtekommes (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014). Dette betyr i praksis at situasjonen og barnets forutsetninger må tas i betraktning når medvirkningsretten skal legges til rette for. Det er forskjell på hvordan en femåring og en toåring uttrykker seg, og det er forskjell på hvilken måte de kan bidra med i fellesskapet (Bae, 2012a).

For å synliggjøre aspektet om hensynet til barns sårbarhet i medvirkningspraksisen har jeg fokusert på deltakernes uttalelser om respekten for barnet og anerkjennelsen av det individuell i mennesket. Denne respekten er fundament i barnehagens pedagogikk som bygger på antroposofisk menneskekunnskap. Steiner omtaler barnets individualitet og pedagogikkens rolle slik:

Essentially, there is no other education than self-education, whatever the level may be. This is recognized in its full depth within anthroposophy, which has a conscious knowledge through spiritual investigation of repeated Earth lives. Every education is self-education, and as teachers we can only provide the most favorable conditions where, through our agency, children can educate themselves according to their own destinies. (Steiner, 1996, s. 141)

Ut ifra antroposofisk menneskekunnskap finnes det allerede en form for lagnad i mennesket som gir det retning gjennom livet. Om det er denne lagnaden de ansatte tar høyde for når de uttrykker sin respekt for individet for vites ikke, men deres refleksjoner synliggjør et ønske om å legge til rette en praksis på barnas egne premisser; deres ønsker og behov. Bae (2012a) og Woodhead (2005) understreker viktigheten av å la barns forutsetninger være retningsgivende for hvordan medvirkningsretten praktiseres.

Jeg mener deltakernes refleksjoner rundt barnets individualitet gir interessant perspektiver på hvordan barnets sårbarhet kan bli ivaretatt i barnehagens medvirkningspraksis. Slik jeg ser det kommer hensynet til barns sårbarhet til uttrykk gjennom deltakernes beskrivelse av barnehagens relasjonsfokus og hvordan fellesaktivitetene fremlegges som deltakelsesarenaer der barna kan delta på egne premisser. Deltakerne beskriver en barnehagepraksis som ikke konstruerer situasjoner for at barna skal ta et valg, for eksempel valgstunder eller barneintervjuer (Bae, 2012a; Kjørholt & Winger, 2013), men valgene og derigjennom medvirkningsmulighetene oppstår på en likefrem og naturlig måte ved at personalet sørger for å holde seg selv aktive gjennom ulike gjøremål i løpet av dagen.

Slik jeg ser på dette perspektivet fungerer barnehagens voksenstyrte og planlagte aktiviteter som *invitasjoner* for barna. Om barnet ikke vil delta er dette også helt ok. Barnet gis ikke noe ansvar utover det som kun kan begripes av barnet selv. Det er handlingen som inviterer; ikke forespørsler. Steiner påpeker, gjennom sitt begrep om etterligning, at forespørsler egentlig ikke er egnet for barnehagebarna; de yngste barna lytter heller til handlingens uttrykk (Steiner, 1986; 2006). Det er aktiviteten her og nå det gjelder; ikke en aktivitet som skal utspille seg om en dag eller to eller en aktivitet som velges for resten av dagen eller for neste uke. Deltakerbarnehagenes beskrivelser av arbeidsprosesser blir til stående invitasjoner synliggjort gjennom handlingens eksempel; ikke gjennom forespørsler. Jeg tenker at personalets handlinger ikke skaper forpliktelser som stiller krav om ansvar barna ikke kan stå inne for. De ansatte med sine gjøremål er heller som bevegelser i et landskapet. Barnet står fritt til å bevege seg ut og inn av dette landskapet; delta på den måten hun eller han har lyst til. At aktiviteten gjennomføres – for eksempel at maten må bli ferdig til et visst klokkeslett – det er den voksnes ansvar. Barnet er med på sine egen premisser; fremdeles i det handlende, de deltar med sin undring og sine spørsmål. Av og til får barnet et ja; av og til et nei, men barnet er hele tiden med.

Jeg mener Steiners begrep om etterligning underbygger barnekomiteens anbefalinger om å la barnets utvikling være referanser for hvordan medvirkningsretten best kan imøtekommes. Etterligningsbegrepet blir av Steiner brukt for synliggjøre aspekter av barns utvikling, men også for å påpeke viktigheten av å ta hensyn til barnets alder og forutsetninger i det pedagogiske arbeidet (Steiner, 1986; 2006). Om barnets alder blir tatt hensyn til blir også barnets sårbarhet ivaretatt (Barne- og likestillingsdepartementet, 2014).

Steiner bruker også etterligningsbegrepet for å beskrive barnet som hengivent (Steiner, 2006). Å være hengiven er en i seg selv en sårbar posisjon fordi den hengivende legger sin skjebne og sitt liv i andres hender (Tangeland, 1991). Slik jeg forstår barnet som hengivent ser jeg et individ med en uendelig tillit til sine omgivelser. Inspirert av antroposofisk menneskekunnskap, slik den kommer til uttrykk i Steiners uttalelse: ”At all oppdragelse er selvoppdragelse” (Steiner, 1996, s. 141, min oversettelse), ser jeg at den samme tilliten blir gjengjeldt fra barnehagepersonalets side. Ved hjelp av kunnskapen om og forståelsen av barnets utvikling, beskrevet gjennom etterligningsbegrepet, og tilliten til barnet, beskrevet gjennom barnets hengivenhet, mener jeg den antroposofiske menneskekunnskapen bygger opp under hensynet til barns sårbarhet i medvirkningspraksisen.

Denne samme tilliten til barnet mener jeg også blir også synlig i Johannessens sitt bidrag med knytte Emmanuel Levinas` begrep om *den Andre* an til medvirkningsbegrepet (Johannessen, 2012; 2013). Gjennom Johannessens forskning tillegges det relasjonelle arbeidet i barnehagen en sentral plass. Deltakerbarnehagenes beskrivelser av anerkjennelsen av barns individualitet ser jeg som en parallell til dette og til Levinas` begrep om den Andre. Barnets iboende natur; dets unikhet, er det som ønskes velkommen både hos Johannessen (2012; 2013) og hos deltakerbarnehagene. I et medvirkningsperspektiv er begrepet om den Andre interessant fordi det kan brukes for å fremme en nærhet i det relasjonelle arbeidet ved å sette fokus på barnet; på barns forskjellighet, deres ulike uttrykksmåter (Johannessen, 2012). Om barnehagepersonalet har en åpenhet ovenfor barns forskjellige uttrykksmåter vil hensyn til barnets sårbarhet bli tatt høyde for fordi barns egne måter å utvikle seg på, sin egen måte å møte verden på blir grunnlaget som barnehagepraksisen bygges på.

Slik deltakerbarnehagene beskriver fellesaktivitetene gis det valgfrihet til hvordan barna skal delta. Dette mener jeg kan sammenlignes med å gi rom for barns forskjellighet fordi det ikke settes noen forventninger til hvordan barna skal delta. Det gis også muligheter til ikke å delta i det hele tatt. Et problemet med den antroposofisk inspirerte pedagogikken slik jeg ser det ligger i de strenge retningslinjene for hva som er gunstig oppvekstmiljø for barna. De strenge retningslinjene stammer fra den antroposofiske menneskekunnskapen slik den fremlegges av Steiner. De strenge retningslinjene blir gitt for å beskytte barnet mot usunn og uheldig påvirkning (Steiner, 1986). Jeg tenker at om disse retningslinjene blir ukritisk behandlet av barnehagepersonalet kan epistemologiens strenghet i seg selv skape uharmoniske miljøer. Nordin-Hultman (2004) påpeker at et for rigid kunnskapssyn kan

påvirke barns subjektskaping. Fra et medvirkningsperspektiv mener jeg de strenge retningslinjene kan stå i veien for barns rett til medvirkning fordi kunnskapssynet på barns utvikling kan skygge for det reelle barnets ønsker og behov. Det er kunnskapssynet som blir medvirkende; ikke barnet.

Striden omkring pedagogiske programmer har en lang historie (Prout, 2005). Svarene på hva som er bra for barn eller ikke varierer. Også barnekomiteens anbefalinger om å ta hensyn til barns utvikling står med mange potensielle muligheter i seg (Norsk senter for menneskerettigheter, 2005). Det samme mener jeg gjelder hensynet til barns sårbarhet. Jeg tenker at de fleste barnehageansatte ønsker å ta hensyn til barnets sårbarhet, men hva betyr egentlig dette? Hva er barns sårbarhet? Hva skal det beskyttes mot og hvorfor? Hva er det beste for barna? Jeg tror det er mye i det som Steiner (2008) og Woodhead (2005) påpeker; at en del av det som styrer barnehagepraksisene er å finne i de epistemologiene perspektivene barnehagene jobber ut fra.

5.2.2 Hvordan barnet kan få stemme inn i planlegging av barnehagens innhold og aktiviteter

Utfordringen om å la barna få stemme inn i planleggingsarbeidet i barnehagen blir tydeliggjort gjennom § 3 i barnehageloven: "Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet" (Kunnskapsdepartementet, 2013, § 3). I denne teksten står det at barna skal ha en *aktiv deltakelse* i planleggingen. Det er vanskelig å vite hva en aktiv deltakelse er, men jeg tolker utsagnet dit hen at barna skal bli direkte involvert i planleggingen. I deltakerbarnehagene ble det gitt uttrykk for at medvirkningsbegrepet tilfører noe formelt og teknisk ved seg som ikke falt i gode jord hos de ansatte. De mente at deres praksis allerede hadde medvirkningselementet integrert i seg fordi de lot respekten for individet og menneskemøtene være navet i deres måte å drive barnehage på. Men det ble samtidig også tydelig at de ansatte forventet at barna tilpasset seg de rammer og regler som de voksne hadde utarbeidet på avdelingsmøte og lignende. Man kan da spørre seg hvordan kommer så barnets stemme inn i planleggingen av barnehagens virksomhet?

Det interessante med begge deltakerbarnehagenes erfaringer og refleksjoner omkring barns rett til medvirkning ligger slik jeg ser det i de ansattes holdning til nettopp rammer og regler. Som det kom frem gjennom refleksjonene i samtaleintervjuene var det liten plass for

barns direkte medvirkning i planleggingen av aktivitetene i barnehagen. Barnas stemmer ble heller lyttet til på en annen måte. Dette skjedde gjennom de ansattes fokus på å lære barnas individualitet og personlighet å kjenne. Personalet tolker barnas forskjellige uttrykksformer og lar kunnskapen som kommer ut av dette bli referanser i planleggingsarbeidet. Dette gir etter min mening barna en indirekte stemme inn i struktureringen av barnehagen. På denne måten ble barnehagens innhold regulert etter barnas ønsker og behov. Rammene og rutineene var planlagt fra de voksnes side og var i utgangspunktet faste og urokkelige. Barnehagene hadde den samme strukturen på praksisen hele året igjennom for å skape et trygt og forutsigbart miljø for barna. Men selv med faste rutiner og aktiviteter hadde praksisen også fleksible elementer. De fleksible elementene lå ikke i rammene, men hos de ansatte selv. Om et barn gav uttrykk for at det ikke ville eller kunne bli med på et bestemt program ordnet de ansatte det slik at det ble gjort unntak fra regelen. Når de ansatte oppdaget disharmoni eller stress i enkelte deler av dagen forandret de litt på rytmen for at den bedre skulle passe til barnegruppa. Det var ut ifra refleksjon over egen praksis og gjennom det å lytte til og tolke barnas uttrykk at barna fikk stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold. Ikke direkte via møter og samtaler, men indirekte gjennom spontanitet og bevegelse.

I likhet med Nordin-Hultmann (2004) og Olsson (2009) virker det som om deltakerbarnehagene lar barnas måte å være barn på stå som utgangspunktet for den pedagogiske praksisen. Det var de ansattes kunnskap og innlevelse i barnas personlige utvikling som gir barna rom for medvirkning og medbestemmelse slik jeg ser det. Men barna har ingen direkte del i planleggingsarbeidet i hverdagen. Det ble ikke spurt om årsaken til at det var slik og jeg kan bare prøve å trekke slutninger om hvorfor de ansatte velger å ikke ta barna aktivt med på planleggingen. Slik jeg ser det henger også dette sammen med Steiners begreper om etterligning og barnets utvikling. Barnehagebarn lar seg lettere inspirere av handlinger enn av forespørsler (Steiner, 2006). Handlingen taler til barnets behov for bevegelse; forespørsler taler til de voksnes behov for abstraksjon. Personalet bruker sin kunnskap om barn til å arbeide frem en plan for barnehageåret. Jeg tenker personalet vil skåne barnet fra den tanke- abstraksjonsprosessen dette er og arrangerer derfor ikke møter med barna. Av den grunn er kanskje personalet alene om å organisere barnehagens innhold og aktiviteter.

Det som kommer frem av empirien er at personalet strukturerer barnehagen på bakgrunn av hva de mener er det beste for barna. Spørsmålet som igjen dukker opp blir da: hva er det som egentlig er det beste for barna?

Hos Nordin-Hultman (2004) og Andenæs (2012) blir pedagogikkens forskjellige diskursive bakgrunner satt under lupen. Det undersøkes hvordan ledende kunnskapsteorier og samfunnsdebatter blir bestemmende for barnehagens praksis. Hva som er det beste for barna forandres til stadighet avhengig av politikk, forskning og kultur (Andenæs, 2012; Nordin-Hultman, 2004; Prout, 2005). På denne måten forandrer også pedagogikken seg. Dette er en naturlig utvikling, men det er også momenter i den kulturelt betingete pedagogikken som betraktes som uheldige for barnehagefeltet (Pettersvold & Østrem, 2013). Det er når de pedagogiske programmene blir dominert av markedsinteresser og politiske agendaer at barnehagepersonalet må verne om sin egen praksis og rette fokuset tilbake på barnet og tilbake på den kunnskapen og erfaringen barnehagepersonalet har (Pettersvold & Østrem, 2013). Jeg tenker at Andenæs (2012) betegnelse av fagliggjøring av barnehagepraksisen og Baes (2012a) oppfordring til refleksiv praksis er viktig i forhold til dette.

Nordin-Hultman (2004) påpeker at strukturelle mekanismer som kulturelle og forskningsbaserte diskurser styrer mye av praksisen som foregår i barnehagene og derigjennom også påvirker barns subjektskaping. Nordin-Hultman etterspør derfor en pedagogikk som tar utgangspunkt i barnets bevegelser og initiativer fremfor ukritisk å lene seg inntil og følge politiske og kulturelle programmer og prosjekter (Nordin-Hultman, 2004). Jeg tenker det derfor burde stilles spørsmålstegn ved motivene for de forskjellige pedagogiske programmene. Hvilke verdier hviler i dem? Hvordan former de barndommen? På hvilke måter styrker de barnets utvikling? Fra et medvirkningsperspektiv er disse spørsmålene viktige fordi barns rett til medvirkning fordrer en praksis som gir barnet en styrket stemme i avgjørelser som berører det. Barnets stemme skal lyttes til og legges vekt på når barnehagens innhold og aktiviteter skal planlegges. Diverse programmer og prosjekter kan derfor ikke bare tres nedover barnehagen og på den måten også nedover barnet. Jeg tenker at hele idéen om en barneimpulsert pedagogikk, slik den beskrives hos flere (Nordin-Hultman, 2004; Olsson, 2009; Steiner, 1996, 2006, 2008a) ligger latent i bestemmelsen om barns rett til medvirkning. Barns perspektiver trengs derfor ikke å kartlegges gjennom møteaktivitet, intervjuer og tester; de skal tas hensyn til og erkjennes gjennom en innlevelse av barns bevegelser og initiativer.

5.2.3 Individets rett til medvirkning kontra fellesskapet

Med et granskende blikk på barndom og rettigheter problematiserer Kjørholt og Winger (2013) den fokuseringen barnets individuelle rettigheter har fått i kjølvannet av medvirkningsdebatten. Går barnets individuelle retter på bekostning av fellesskapets verdier spørres det om. Jeg vil nå se hva deltakerbarnehagene fikk sagt om dette temaet.

Som en del av funnene viser ble rammene og rutinene, det som konstituerer fellesskapet utenfra, sett på som viktige pedagogiske verktøy i praksisen. Rammene og rutinene skaper en forutsigbar hverdag og ble sett på som elementer i barnehagepraksisen som gir trygghet til barna. Ifølge ansattes erfaringer både søker og trenger barna det trygge fellesskapet; barna ønsker å være en del av det. Men det kom også frem at de ansatte forventet at barna skulle tilpasse seg disse strukturene; at det var en naturlig prosess å forme seg etter ytre regler og rutiner. I slike uttalelser blir det synlig at det gjeldende, de verdiene personalet setter på fellesskapet, blir vernet om og ikke lar seg slite i stykker av en ensidig fokus på individuelle rettigheter. Men samtidig vernes det også om individet i dette fellesskapet. Som det kom frem var en av gevinstene med å ta hensyn til barnas ønsker og behov en ”varmere kultur”. Her ser det ut som om barnets individuelle rettigheter og fellesskapets verdier ikke nødvendigvis er motstridende krefter, men at de kan bygge hverandre opp.

Eksempelet med barnet som likte å synge viser dette på en god måte syns jeg. Her var det en struktur som var bygget opp av personalet over lang tid og som inneholdt visse forventinger og krav til barna. Det var noe i strukturene som barna hadde godt av å lære. Det handlet om å vente på hverandre og skapet en god gruppefølelse ved samlingsstundene. Men så brytes denne strukturen av et barn som ikke klarer å vente på fellessignalet. Barnet må bare synge ut den rituelle sangen når barnet ser at det nærmer seg begynnelsen. I den gesten at de ansatte lar barnet synge ut forandres plutselig rutinene og ritualene ved en gitt situasjon; en situasjon som hadde klare intensjoner om en ønsket holdning og væremåte fra de ansattes side myknes opp og andre verdier kommer til synet. Verdier som ikke bryter fellesskapet ned - bare fordi det stammer fra en impuls fra et enkelt barn - men heller bygger det opp til nye dimensjoner av fortrolighet og samhörighet.

Dette kan minne litt om Grindland (2012) og det perspektivet som der blir forsøkt belyst ved måltidsfellesskapet på en småbarnsavdeling. I Grindlands tekst blir det radikale demokratiet forsøkt teoretisert inn i måltidsstrukturene. Hensikten er å se om det går an å

bryte sterke føringer uten å måtte gi slipp på grunnleggende fellesskapsverdier. Fellesskapet behøver ikke kun bestå av konserverende idealer; det kan skapes rom for forskjellighet og nye impulser (Grindland, 2012). Men som det kommer frem av empirien er det ikke alltid idealene, eller den ønskede praksisen som rår. Selv om de ansatte hadde som ønske å la ”barnas tempo” lede an fortelles det at det oppstår situasjoner der den planlagte rytmen og strukturen dytter barna foran seg uten å ta hensyn verken til tempo eller ønsker og behov. Dette var situasjoner der for eksempel personalet hadde andre oppgaver som ventet og ikke kunne dedikere tiden sin til de langsomme barna i garderoben, eller når det var sykdom blant de fast ansatte og de som var igjen måtte ta større ansvar for at det planlagte ble gjennomført. En tidsklemme fører til at de ansatte lener seg tyngre på rutine enn ellers.

Fellesskapet var noe som stod høyt hos deltakerbarnehagene. Samtidig som respekten for det individuelle ble satt frem som navet i praksisen. Det kan se ut som to motstridende uttalelser når både fellesskapet og respekten for det individuelle blir skrevet på samme fane og plassert først i toget. Eller er det mulig å skape rom for begge deler? At det er to strømninger som på et vis er avhengig av hverandre for å flyte? En bevegelse kommer fra utsiden; rammer, regler og rutiner og en bevegelse kommer fra innsiden; menneskene, hendelsene og erfaringene. Jeg skal nå gå videre i diskusjonen med å se nærmere på det store bildet som har kommet frem av empirien.

5.3 Diskusjon av de store linjene i empirien

5.3.1 Fra innsiden og ut

Deltakerbarnehagene hadde ikke direkte arbeidet med barns rett til medvirkning. Det vil si at de ikke hadde hatt medvirkningsretten som tema på sine møter. Men de var allikevel kjent med tematikken. Det kom frem i empirien at medvirkningsbegrepet i seg selv virket formelt og var lite tilgjengelig for noen av deltakerne. Deltakerbarnehagene hadde sine egne fortolkninger av hva barns rett til medvirkning betød. Tolkningen gikk i retning av å se på medvirkningsretten som en del av det relasjonelle arbeidet i barnehagen. Sammen med dette synet ble medvirkningsretten tolket som respekten for det individuelle i barnet. Disse to elementene ble sett på som allerede integrerte deler av praksisen. Derfor hadde deltakerbarnehagene den holdningen at de imøtekom bestemmelsen om barns rett til

medvirkning på sin egen måte. De hadde ikke integrert nye metoder for å løse utfordringene som medvirkningsretten ofte bringer med seg. Men ingen av barnehagekollegiene hadde heller jobbet aktivt med barns rett til medvirkning. Om de hadde gjort dette kunne kanskje deres erfaringer vært annerledes.

Jeg mener at deltakerbarnehagenes lokale syn på medvirkningsretten gir det en unik karakter nettopp fordi det ikke er farget av medvirkningsdiskursen, men kun tar utgangspunkt i egen praksis. Erfaringene og refleksjonen til deltakerne kommer frem i et språk og med begreper som er tett forbundet med deres egne pedagogiske hverdag og perspektiver. Hadde personalet lest seg opp på tematikken ville kanskje svarene fått en annen språkdrakt. Den ville kanskje blitt påvirket av medvirkningsdiskursens begreper og vendinger. I stedet for blir medvirkningsbegrepet oversatt til et nært og hverdagslig språk som speiler den pedagogiske verden deltakerne kommer i fra.

Sett i sammenheng med noe av den teoretiske litteraturen kommer det frem interessante elementer mellom deltakernes erfaringer og dagens barnehageforskning. Det virket som om deltakerbarnehagene hadde en barnesentrert praksis. Med dette mener jeg at barnas egne bevegelser og tempo hadde en sentral plass i praksisen. Det kom også frem at barnas egne initiativer førte til varige endringer i barnehagenes strukturer. I Olssons (2009) undersøkelser av barns læringsprosesser ble dette aspektet ilagt stor betydning. Her ble det argumentert for at barna måtte få en sentral plass i fellesaktivitetenes innhold og utførelse. På denne måten kunne barnas egne måter å reagere og orientere seg på få større plass og personalet kunne lære mer om barns læringsprosesser. Om barnehagene klarer å skape friere strukturer for barna vil dette påvirke deres subjektskapning i positiv retning (Nordin-Hultman, 2004). Dette fordi en friere struktur og praksis skaper en romsligere atmosfære som gir plass til forskjellighetene; gir plass til individene (Olsson, 2009). Det blir ikke for smale veier å gå på. Læringsmetodene blir ikke for rigide. Det forventes ikke et spesifikt utviklingsmønster eller en type måte å lære på. Med denne holdningen blir ikke tilpasningskravet så stort for barna. I empirien derimot kom det frem forventninger om at barna skulle tilpasset seg de strukturene som var bygget opp. Det ble sett på som et naturlig ønske og behov fra barnas side. På denne måten kan man si som Nordin-Hultman (2004) at barnehagens måter å organisere tid og rom leder barna i ønskede retninger. Intensjonen er sikkert god, men tar den virkelig hensyn til individet; til pluralisme og forskjellighet?

Som vist tidligere gis det rom til barnas innspill og initiativ, men disse er kun på liten skala. Det dreier seg ofte om episoder der barn føler ubehag (mangel på mat, er syk, sliten) eller der personalet gjennom barns uttrykk tolker en enkelt situasjon som kaotisk. Barna får ellers liten eller ingen innflytelse på planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter. Det er de ansatte som styrer dette ut ifra sin kunnskap og forståelse av hva de mener er til barnas beste. Det fortelles også at det er de ansatte som har ansvaret for at det eksisterer et forutsigbart fellesskap innad i barnehagen der barna finner sin trygghet og ro. Fra utsiden ser det ut til at strukturene som danner rammen for barnehagehverdagen er lite tilpasset barnas medvirkning. Men når deltakerne forteller fra sine erfaringer kommer det allikevel frem beskrivelser som er med på å løsne noe på det stramme grepet som holdes rundt barnas hverdag. Det kommer til syne en fleksibilitet hos de ansatte. En fleksibilitet som rammene og rutinene mangler. Denne fleksibiliteten gjør hverdagsmøtene til medvirkningsholdige øyeblikk. Jeg tenker da på hvordan de voksne synliggjør daglige arbeidsprosesser, for eksempel matlaging. Denne synliggjøringen virker som invitasjoner på barna. Med sin undring og hengivenhet får de mulighet til å være med på sentrale prosjekter som tilhører fellesskapet og som kommer alle, både barn og voksne, til gode. Det ligger ingen forventninger om deltakelse i slik aktiviteter. De av barna som ønsker å være med kan det; og de får delta på sin måte, med sine kunnskaper og ferdigheter. De av barna som ikke vil være med; behøver ikke.

En av grunnene til at menneskemøtene blir så medvirkningsholdige tror jeg ligger i at nettopp rammene og rutinene er så tydelig og innarbeidet hos de ansatte. Det er ikke noe spørsmål om hva som skal gjøres, eller hvem som skal gjøre det. Rutinene bare er og av den grunn tror jeg personalet får mer tid til å fokuseres på å møte barna; til å lytte til deres måter å være på. Som empirien viser får barna på denne måten en stemme inn i fellesskapet. Rammene og rutinene justeres og endres på bakgrunn av dette. Fellesskapet får elementer av det radikale demokratiet (Grindland, 2012). Det handler ikke bare om å bevare og konservere visse mønstre; det gis også plass til endringer og forandringer. Men disse endringene og forandringene skjer ikke gjennom barnemøter og valgstunder. De oppstår i her og nå øyeblikkene. De oppstår gjennom arbeidsprosesser og idédeling: ” så hender det av og til at også jeg vokser”. Barna bidrar til en utvidet forståelse av hva et fellesskap kan og bør være. Rammen og rutinene bestemmes fra utsiden, gjennom personalansvaret, men forandringen skjer fra innsiden gjennom barnas bevegelser og initiativ.

6 Konklusjonskapittel

6.1 Konklusjon

Forskningsområdet for dette prosjektet har vært Steinerbarnehageansattes erfaringer og refleksjoner knyttet til barns rett til medvirkning. Jeg har fokusert på tre utfordringer knyttet til arbeidet med medvirkningsretten i barnehagefeltet: (1) hvordan ta hensyn til barnets sårbarhet samtidig som det legges til rette for barnets rett til å medvirke, (2) hvordan la barna få stemme inn i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter og (3) hvordan balansere mellom barnets rett til å bli hørt kontra fellesskapets verdier. De empiriske dataene bekrefter og synliggjør dilemmaene som oppstår i spennet mellom barnets individuelle rettigheter på den ene siden og fellesskapets verdier på den andre. Dataen viser også etter min mening interesse tilnæringsmåter til medvirkningsretten i sammenheng med hensynet til barnets sårbarhet og barns delaktighet i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter.

Deltakernes erfaringer med medvirkningsrettens beskrives med henvisninger til barnehagens allerede utøvende praksis. Ingen av deltakerne hadde arbeidet aktivt med barns rett til medvirkning som tema. Det vil si at medvirkningsbegrepet og tematikken var kjent, men hadde ikke vært fokusområde på møter, seminarer eller i kurssammenheng. Deltakerbarnehagenes beskrivelser av deres erfaringer med medvirkningsretten viser en pedagogikk lite preget av medvirkningsdiskursen. Den empiriske dataen viser minimal teoretisk tilnærming til medvirkningstematikken fra deltakerbarnehagenes side.

Deltakernes refleksjoner rundt medvirkningsretten går i hovedsak ut på å se barns rett til medvirkning i kontekst av barns individualitet og barns deltakelse i fellesskapet. Den empiriske dataen viser at deltakerbarnehagene ser på det relasjonelle arbeide i barnehagen som konstituerende for medvirkningsretten. Sentralt i det relasjonelle arbeidet er står respekten for barnet og anerkjennelsen av barnets individualitet. Ifølge deltakerbarnehagene blir barns rett til medvirkning imøtekommet så lenge barnets perspektiver blir sett, lyttet til og respektert. Det handler ikke om et ja eller et nei, men om å la barnas ideer og initiativer bli del av fellesskapet.

Respekten for barnet som individ og fellesskapets betydning for den enkelte er sentrale elementer i sammenheng med hvordan utfordringene med barns rett til medvirkning imøtekommes. Knyttet opp til barnets sårbarhet er deltakerbarnehagenes fokus på barns

forskjellige uttrykksformer, observert via interessen for barnets utvikling, viktige aspekter. Deltakerne beskriver en praksis der barnehagens aktiviteter fungerer som åpne invitasjoner. Gjennom daglige gjøremål blir barna, på egen premisser, delaktig i barnehagens hverdagsliv på en likefrem måte.

Barnets muligheter for medvirkning i barnehagens planleggingsarbeid kan også sees i sammenheng med deltakerbarnehagenes beskrivelser av hvordan barnets sårbarhet tas hensyn til. Deltakerbarnehagene beskriver gjennom sine eksempler en indirekte måte å lytte til barna på og på den måten gi dem en stemme i planleggingen av barnehagens innhold og aktiviteter. Med utgangspunkt i de ansattes tolkning av barns forskjellige uttrykksformer ble aktiviteter og samlingsstunder regulert og endret på alt etter hvordan situasjonene virket på barna.

Utfordringen knyttet opp mot barnets individuelle rett til medvirkning kontra fellesskapets verdier kan sees i kontekst med deltakernes beskrivelser av fellesskapets betydning for den enkelte. Den empiriske dataen viser perspektiver hos deltakerne som tilskriver barnet et naturlig ønske om å tilhøre fellesskapet. Empirien viser også forventninger om at barn tilpasser seg de rammer og rutiner som konstituerer det fellesskapet barnet er en del av. Rammene og rutineene tilsies av deltakerne å være til barnets beste.

6.2 Prosjektets begrensninger

Jeg har hatt et bredt fokusområde for prosjektet. Det kan innvendes at de tre utfordringene jeg har svart på hver for seg kunne ha stått som forskningsspørsmål og vært utgangspunkter for tre separate undersøkelser. Jeg valgte å ta alle tre utfordringene med i dette masterprosjektet fordi de etter min mening er tett forbundet med hverandre i det praktiske barnehagelivet. Ved å ta i bruk en åpen og dynamisk intervjuform risikerte jeg at den empiriske dataen også kunne få et stort spenn.

Jeg fant det vanskelig å avklare medvirkningsrettens hovedinnhold på en enkel og likefrem måte. Dette skyldes min tolkning av utvalgt litteratur; litteratur som inneholder diverse nyanser og betoning av de ulike rettighetsartiklene som trekkes inn og benyttes som referanser i sammenheng med medvirkningsretten.

6.3 Forslag til videre forskning

I dette prosjektet har jeg sett på tilnæringsmøter til barns rett til medvirkning. Jeg har ikke sett på deltakerbarnehagens praksis, men lyttet til ansattes erfaringer og refleksjoner. Mitt forslag til videre forskning går ut på å komme nærmere den utøvende praksis, og da med fokus på Steinerbarnehagens bruk av arbeidsprosesser som metodisk tilnærming til barns rett til medvirkning.

De empiriske dataene inneholdt bekreftelser av det den utvalgte litteraturen viser til av dilemmaer knyttet til barns rett til medvirkning, men empirien viste også en praksis som etter min mening bidrar med potensielle løsninger på noen av barnehagens utfordringer. Jeg tenker på deltakernes refleksjoner og beskrivelser av de arbeidsprosesser og felles gjøremål som utgjør deler av barnehagens praksis. Slik jeg tolker disse aktivitetene fungerer de som invitasjoner til barns deltakelse. Aktivitetene det her er snakk om utføres på en slik måte at barnas medvirkningsrett blir imøtekommet på en likefrem måte med hensyn til dets alder og forutsetninger. Hensynet til barnets sårbarhet blir ivaretatt fordi arbeidsprosessene, slik de beskrives av deltakerne, utføres på en slik måte at barnas perspektiver og initiativer får stor plass. Fordi det vies rom til barns egenaktivitet kan barna bli medvirkende på egne premisser. Også utfordringen om barns deltakelse i planleggingsarbeidet i barnehagen finner en potensiell løsning her. Utfordringen imøtekommes ved ansattes observasjoner av barnas bevegelser innenfor de planlagte aktiviteten. Disse observasjonene blir referanser for personalets videre arbeid med organiseringen av barnehagens struktur; barnehagens rytmer og rutiner.

Det er disse aspektene av deltakerbarnehagens praksis jeg mener det ville være interessant å undersøke nærmere i sammenheng med bestemmelsen om barns rett til medvirkning: (1) Steinerbarnehagens bruk av arbeidsprosesser og fellesaktiviteter og (2) ansattes bruk av egne observasjoner som referanser i planleggingen av barnehagens fremtidige struktur. Et slik prosjekt ville trenge en metode som synliggjør den utøvende praksisen hos deltakerbarnehagen; både arbeidsmetode og møtepraksis. For å belyse punkt (2) måtte prosjektet ha lang tidsramme.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk Barnehageforskning*, vol 5(1), s 1-14.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns rett til medvirkning, i Kunnskapsdepartementet: *Temahefte om barns rett til medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012a). Barnehagens medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring, i Bae, B. (red.): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill. Potensialer for medvirkning og ytringsfrihet, i Bae, B. (red.): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2014). *Generell kommentarer til fra FNs barnekomité*. Hentet fra: www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv.
- Bratterud, Å., Sandseter H., E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldres og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning: DronningMaudsMinne.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: University Press.
- Eide, B., Os, E. & Pramling Samuelsen, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, vol 5(4), s.1-21.
- Fennesfoss, A. T. & Jansen, K. E. (2012). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finley, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, vol 3(1), s. 6-25.
- Giorgi, A. (2008). Difficulty encountered in the application of the phenomenological method in social sciences. *Indo-pacific Journal of Phenomenology*, vol 8(1), s.1-9.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefelleskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, vol 4(2), s. 91-102.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. Om orden og uorden i måltidsfelleskapet på småbarnsavdeling i barnehagen, i Bae, B. (red.): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Howard, S. (2005). The first Waldorf Kindergarten. The beginning of our Waldorf Early Childhood Movement. Hentet fra: www.iaswece.org/waldorf_education/articles_and_resources.
- Johannesen, N (2012). Å se det unike I små barns uttrykk: Med Levinas som lines, I Bae, B. (red.): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, vol 6(11), s. 1-17.
- Karlsson, B & Lerdal, A. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, vol 3(3), s. 172-175.
- Kjørholt, A.T. & Winger N. (2013) Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd, i Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger N. (red.): *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolstad, H. (1991). Problem og mysterium hos Gabriel Marcel i Kolstad, H., Langslet, L. R. & Aarnes, A. (red.): *En essaysamling om Gabriel Marcel. Mysteriets tenker*. Aventura Forlag.

- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Fremveksten av en moderne barnehagebarndom, i Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger N. (red.): *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kranich, E-M. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Lov om barnehager*. Hentet fra: www.lovdatab.no/dokument/nl/lov.
- Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. London: SAGE.
- Langslet, L. R. (1991). Medmenneskets filosofi – en innføring, i Kolstad, H., Langslet, L. R. & Aarnes, A. (red.): *En essaysamling om Gabriel Marcel. Mysteriets tenker*. Aventura Forlag.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections, i Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.): *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2014, 1945). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mortari, L. & Sità, C. (2010). Analyzing descriptions of lived experience. A phenomenological approach, I Tarozzi, M. & Mortari, L. (red.): *Phenomenology and human science today*. Bucharest: Zetabooks.
- Mortari, L. & Tarozzi M. (2010). Phenomenology as philosophy of research: An introductory essay. I Tarozzi, M & Mortari, L. (red.): *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zetabooks
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- Norsk senter for menneskerettigheter. (2005). *FNs barnekonvensjon- fra visjon til kommunal virkeighet*. Universitetet i Oslo.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London & New York: Routledge.
- Pettersvold, M & Østrem, S. (2013). *Mesterer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. London & New York: Routledge.
- Saevi, T. & Husevaag, H. (2009). The child seen as the Same or the Other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. *Paideusis*, vol 18(2), s. 29-41.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær, i Bae, B. (red.): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: SAGE.
- Steiner, R. (1986, 1927). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1996, 1982). *The child's changing consciousness. As the basis of pedagogical practice*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2000, 1924). *Pædagogikk og erkjendelse af mennesket*. Odense: Jupiter Forlag.
- Steiner, R. (2006, 1907). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag
- Steiner, R. (2008a, 1960). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos.

- Steiner, R. (2008b, 1894). *Frihetens filosofi*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (2009, 1886). *Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse*. Oslo: Antropos.
- Steinerhøyskolen Oslo, (2013). *Studieplan. Steinerpedagogisk førskolelærerutdanning*. Oslo: Steinerhøyskolen.
- Stensmo, C. (2012). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2010). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tangeland, S. (1991). Væren og frihet, i Kolstad, H., Langslet, L. R. & Aarnes, A (red.): *En essaysamling om Gabriel Marcel. Mysteriets tenker*. Aventura Forlag.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. London and New York: Routledge.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitiv pedagogy*. New York: Sunny Press.
- Whiting, L. (2001). Analysis of Phenomenological data: Personal Reflection on Giorgi's Methode. *Nurse Researcher*, vol 9(2), s. 60-74.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights? Hentet fra *International Journal of Early Childhood*.
http://www.bernardvanleer.org/files/crc/4%20Martin_Woodhead.pdf.
- Woodhead, M. (2010). Foreword, i Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.): *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse.

Barnehageansattes egne opplevelser og erfaringer av vedtaket fra FNs Barnekonvensjon vedørende barns rett til medvirkning.

Innledning

Dette er en beskrivelse av mitt kommende Masterprosjekt ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo (ferdigstilles våren 2015). Mitt prosjekt omhandler *barns rett til medvirkning*. Fokuset er rettet mot barnehageansatte og deres erfaringer med denne tematikken. Gjennom barnehageansattes egne opplevelser og erfaringer ønsker jeg å belyse nye og unike perspektiver på barns rett til medvirkning. Intensjonen er lage et bidrag til dagens barnehagediskurs og om mulig være med å skape en bedre forståelse av barns rett til medvirkning i barnehagesammenheng.

Jeg vil i første omgang gå nærmere inn på medvirkningstematikken, deretter informere om metode og hva det innebærer å være deltaker i prosjektet.

Tema

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer ansatte i en Steinerbarnehage har gjort seg i lys av medvirkningstematikken. Med medvirkningstematikken mener jeg implementeringsprosessen av barns rett til medvirkning i barnehagene og dens uttrykk i praksis. Barnas rettigheter er forankret i FNs barnekonvensjon og har blitt del av det norske

lovverket. I dag finner vi igjen medvirkningsretten i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Men hva betyr egentlig barns rett til medvirkning for praksisen i barnehagen? Dette er et av de store spørsmålene i dagens barnehagediskurs og ett som det er knyttet mye usikkerhet rundt. Her vil jeg trekke frem to aspekter som tydeliggjør barnehagenes utfordringer. Den første er knyttet opp mot selve formuleringen av barnekonvensjonens rettigheter. Når man leser rettighetsartiklene er de formulert på et slikt vis at de er åpne for fortolkninger. Det vil si at det ikke eksisterer noen fasit for *hvordan* hver enkelt barnehage skal 'oversette' rettighetene til praksis. I sannhet betyr det at hver barnehage har stor frihet i hvordan de velger å imøtekommer medvirkningsbestemmelsen. Dette har ført til varierende pedagogiske praksiser.

En annen forklaring på usikkerhetsmomentet vedrørende barnets rett til medvirkning ligger i den endrede statusen barnet har fått gjennom FNs barnekonvensjon. Barnet som omsorgstrengende og naturlig avhengig av voksnes beskyttelse er forandret. I stedet ser man barnet som fritt individ, aktiv medskapende og med selvbestemmende kvaliteter. Barnet er blitt en vi skal lytte til på en annen måte enn før. En hvis ytringer vi skal vektlegge og ta hensyn til i vår daglige pedagogiske planlegging. Dette fører også med seg varierende praksiser der barnehagens kunnskapsteoretiske syn blir avgjørende for hvordan nye hensyn og dilemmaer imøtekommes. Også barnehagens syn på barnet og barndommen i sin helhet vil få avgjørende betydning for hvordan det enkelte barnet blir sett og hørt; hvordan det enkelte barnet får rom til å medvirke.

Metode og deltakelse

Min hensikt med dette masterprosjektet er å undersøke hvilke erfaringer ansatte i en Steinerbarnehage ha gjort seg i lys av medvirkningstematikken. For å få gjennomført dette prosjektet trenger jeg hjelp av en barnehage med kjennskap til medvirkningstematikken. Det er ikke nødvendig med omfattende kunnskaper, men en våkenhet omkring temaet er ønskelig. Utgangspunktet for denne empiriske undersøkelsen baserer seg på praksisfortellinger og

etterfølgende intervjurunde. Deltakerne inviteres til å reflektere over egen praksis og medvirkningstematikken. Totalt sett ønsker jeg to separate møter (1-2 timer) over en tid på 3-5 uker, samt skriftlig bidrag fra hver deltaker (praksisfortelling (½- 2 sider)).

Det første møtet vil bli en introduksjon. Der vil jeg presentere prosjektet og dere vil få mulighet til å stille spørsmål. På dette møtet vil jeg også presentere for dere en *praksisfortelling*. Dette er en beskrivelse av en episode fra en barnehage der medvirkningselementet sies å være tilstede. Denne fortellingen er ment som en åpning inn i tematikken og en invitasjon til diskusjon. Ved slutten av dette møtet vil jeg be dere skrive liknende praksisfortellinger der dere mener barns rett til medvirkning kommer til synet. Disse vil bli utgangspunktet for vårt neste møte. Viktig her er å understreke at jeg ikke leter etter noen fasit på hvordan en barnehage skal møte barns rett til medvirkning (den finnes ikke!). Heller er jeg interessert i å se *hvordan dere beskriver situasjoner der dere mener at medvirkningselementer er til stede*.

Det neste møtet vil få form av et samtaleintervju. Det forgår på den måten at alle samles til felles samtale om medvirkningstematikken med praksisfortellingene som utgangspunkt. Her ønsker jeg at vi fordyper oss i utvalgte sekvenser for å forsøke å finne utgangspunkter for medvirkningsarbeidet til barnehagen. Dette er en åpen intervjuform der refleksjon og diskusjon får god plass.

Deltakelse i prosjektet er med på å bidra til økt kunnskap om barns rett til medvirkning. Deltakerbarnehagen får også selv mulighet til å fordype seg i et mangefasettert og utfordrende tema. Et tema som er viktig i dagens barnehagedebatt.

Deltakerens retningslinjer og rettigheter

Det vil bli gjort lydopptak av samtaleintervjuet; samt tatt notater underveis. All informasjon deltakeren oppgir vil bli anonymisert og presenter på så måte. Det er kun prosjektleder som har tilgang til råmaterialet. Lydopptak og transkripsjoner blir slettet etter avsluttet prosjekt.

Deltakeren har rett til å be om gjennomlesning av transkripsjonen samt be om nytt intervju om ønskelig. Deltakeren kan trekke seg underveis i prosjektet uten å oppgi årsak. Om deltakeren ønsker å trekke tilbake gitt informasjon må dette skje innen to måneder etter gjennomført intervju.

Espen Thveten

Masterstudent ved RSH.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hva betyr begrepet barns rett til medvirkning for dere?
- Utgangspunktet: voksenrollen og barnets utvikling, hvordan forstår dere dette?
- Hvordan ser dere på barns rett til medvirkning kontra andre retningslinjer dere har i barnehagen
- Kan barns rett til medvirkning ha innvirkning på barnegruppa som helhet?
- Hva kan barns rett til medvirkning bidra med i positiv retning for barnehagen? Og eventuelt motsatt?
- Hva er de største utfordringene med barns rett til medvirkning?
- I et tilfelle der et barn får lov til å gjøre noe annet enn det som er planlagt, hva er grunnen til dette? Og hvorfor får han ikke lov?
- Har dere generelle regler angående barns ønsker og behov kontra planlagte aktiviteter?