

På vei mot barns medvirkning

En retrospektiv studie om å nærme seg barns rett til medvirkning i barnehagen gjennom endringsarbeid og pedagogisk refleksjon.

Anna Skogstrøm
2009

Høgskolen i Oslo,
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,
Masteroppgave i barnehagepedagogikk

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært et arbeide som har ført til at jeg har fått et større perspektiv og mange flere innfallsvinkler til arbeidet mitt i barnehage. Gjennom masterstudiet på Høgskolen i Oslo har jeg møtt kunnskapsrike og entusiastiske lærere og foredragsholdere som ikke bare har formidlet kunnskap, men som også har vist et stort engasjement i forhold til å utvikle feltet Early Childhood Education. Studiet har gitt meg en mye større oversikt over hva som finnes av teori på dette området og hva som rører seg i forskningsfeltet. For meg som har vært styrer i barnehage i veldig mange år og som har strevd med å finne relevant, framtidsretta og inspirerende litteratur for å utvikle barnehagen videre, har dette en uvurderlig verdi. Mitt ønske nå i ettertid er at mye av den litteraturen som vi blir kjent med gjennom masterstudiet, i mye større grad, bør bli tilgjengelig for pedagoger ute i barnehagene. Dette tenker jeg er spesielt viktig fordi vi nå står overfor mange nye utfordringer i barnehagene. Blant annet har barn i Norge nå fått en rett til barnehageplass, noe som innebærer at mange flere barn enn tidligere går i barnehage. Barnehagene er også preget av et mye større flerkulturelt mangfold enn tidligere og i tillegg, nå kommer barna til en generasjon foreldre som selv har gått i barnehage. Dette tilsier at vi må se på barnehagen med nye øyne, ha blikk for hvem barna er og se inn i framtida sammen med dem.

Min innfallsvinkel til masteroppgaven har vært barns medvirkning og FNs barnekonvensjon nr 12 om barns medvirkning. Mens jeg har skrevet oppgaven har Barnekonvensjonen fylt 20 år og verden over har det vært markeringer av denne begivenheten. 193 land har ratifisert barnekonvensjonen, men overalt i verden finnes det likevel urovekkende eksempler på at det er lang vei fram for at barn skal få oppfylt rettighetene sine. Jeg er takknemlig for å bo i et land som Norge som har kommet langt med å oppfylle barns rettigheter og hvor det finnes en gjennomgående vilje for å realisere barns rettigheter. I barnehagen ser jeg et stort potensial for å kunne realisere barns rett til medvirkning i et demokratisk fellesskap. Jeg tror at denne muligheten vi har i barnehagen til å utvikle forståelse for et fellesskap bygd på gjensidighet og likeverd i et gi og få forhold, vil kunne gjøre en forskjell for framtidens medborgere.

Det har til tider vært veldig arbeidskrevende og også vanskelig å skrive denne masteroppgaven. Det er derfor viktig for meg å si tusen takk til veilederen min Nina som har vært klok og inspirerende og kommet med faglig gode innspill og råd både til innhold og form.

Så har jeg gjennom hele studiet nytt godt av den flotte familien jeg er så heldig å være en del av. Interessen som barna mine og mannen min har vist ved å være pådrivere, inspiratorer og refleksjonspartnere har vært helt nødvendig for meg.

Jeg anser meg selv som en veldig heldig person som har kunnet jobbe i barnehage gjennom så mange år og fått møte så mange ulike mennesker. Alle møtene med barn, foreldre og kollegaer, fra nærmest alle verdenshjørner, har gitt meg erfaringer og kunnskaper som er av stor betydning for meg. Disse møtene har preget meg som person og yrkesutøver og har vist meg hva for en sammensatt og mangfoldig verden vi lever i. Derfor takk til alle ungene som har delt sine første år med meg.

Summary

The work of this master thesis started out from “The United Nations 12. Child Convention about children’s right to express his or her opinion freely and to have that opinion taken into account in any matter or procedure affecting the child. The Framework for Norwegian Kindertens` Contents and Duties (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver) (Kunnskapsdepartementet 2006) presents guidelines about caring, acknowledgment, equality and participation. In this thesis I have focused on how these factors are treated in Norwegian child care centers and conditions that promote these factors in real practice. I have had a special focus on what this means to the adults role in the child care centers.

The theoretical part of the thesis is inspired by post-structural theory. I have used this theory to find an approach to define a model of an adult role compatible with focus on children’s right to participate in Early Childhood Education. I have specially been inspired by Moss (2006) and his perspective on the important of curious, active listening and exploratory educationists. A teacher like this seems capable to realize children’s participation and make the child care center an arena for development of democratic practices.

To examine what kind of adult behavior that contribute to give children a real chance to participation, I have carried out a retrospective study designed as a “focusgroupinterview” with experienced educationists. The result of this literature study and “focusgroupinterview” can be present as followed: The informants in this focus group had experienced that workers in their kindergarten had a low level of knowledge about pedagogy. This low level of knowledge had consequences for their attitude towards the children and their rights to participate. During the interview they enlightened how they worked for change through pedagogic reflection and systematically project works. This process created change of attitudes and they managed to develop forms of communication and relation between workers and children that promote children’s right to participate.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Summary	4
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.1.2 Medvirkning i et likeverdsperspektiv	8
1.1.3 Oppgavens fokus	9
1.1.4 Min bakgrunn	11
1.2 En retrospektiv studie.....	11
1.3 Oppsummering og oppgavens oppbygning.....	12
2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	13
2.1 Det ”moderne” og ”postmoderne” kunnskapssynet	13
2.2 Om diskursbegrepet.....	15
2.3 Om ulike rådende barndomsdiskurser	17
2.4 Modernitetens kunnskapssyn	19
2.4.1 Verden er lovmessig oppbygd og med en grunnleggende orden	19
2.5 Postmoderne kunnskapssyn.....	20
2.5.1 En ”vending” til språket og til det å skape mening	21
2.5.2 Barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur.	23
2.6 Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt	25
3 Om FNs barnekonvensjon og dennes innflytelse på Barnehageloven og Rammeplanen	28
3.1 Historikk.....	28
3.2 Barnekonvensjonens innflytelse på styringsdokumentene.....	31
4. FNs Barnekonvensjon og konsekvenser for barnehagepedagogikk.....	33
4.1 Omsorg, en forutsetning for medvirkning	33
4.1.2 Om Møtets etikk.....	34
4.2 Dilemmaer ved barns medvirkning	38
4.3 Barns medvirkning og konsekvenser for pedagogikk og pedagogrollen	42
4.3.1 En ny voksenrolle.....	42
4.3.2 Pedagogikk som relasjon.....	43
4.3.3 Betydningen av å se barn som handlende og skapende individer	46
4.3.4 Barnehagen som møteplass	48
5 Metode.....	52
5.1 Innledning.....	52
5.2 Retrospektiv studie med fokusgruppe som metode.....	53
5.3 Kvalitative forskningsintervju.....	53
5.4 Case-studie og kvalitative intervjuer i en livsverdenfenomenologisk kontekst	55

5.5 Fokusgruppe	57
5.6 Min Fokusgruppe	59
5.7 Ethiske dilemmaer ved valg av forskningsmetode.....	59
6 Presentasjon av intervjuundersøkelsen.....	60
6.1 Forarbeid til intervjuet.....	60
6.2 Om intervjuets form, tid og sted.....	61
6.3 Analyse av intervjumaterialet.....	62
6.4 Fokusgruppa sin barnehagehverdag på 80-tallet.....	62
6.4.1 Hvordan tida farger minner og inntrykk	63
6.5 Hva var forutsetninger for holdningsendring og kompetanseheving i personalgruppa? 64	
6.5.1 Betydningen av modeller i organisasjonen	64
6.5.2 Å endre holdninger krever lyst og engasjement.....	67
6.5.3 Å endre holdninger krever tid og rom	69
6.5.4 Å endre holdninger krever økt kompetanse, et nytt begrepsapparat og refleksjon over praksis.	70
6.6 Ha slags muligheter hadde de til å endre holdninger og utvikle en pedagogikk som retta seg mot barns medvirkning?	75
6.7 Hvordan påvirket endringsarbeidet dere selv som pedagoger?.....	78
6.8 Hvordan påvirket endringene arbeidet deres og forholdet deres til barn?	83
6.9 Refleksjon over metodevalg, reliabilitet og validitet	87
7 Avslutning	88
Litteraturliste	95

När du ser mej
när jag finns i dina ögon
när jag vet at jag finns till
när du hör mej
när jag är i dina tankar
när jag kan vara den, jag vill

Då flyger mitt hjärtas fågel
Då stiger den opp mot skyn
Då svävar den över markerna
Ock högt över skogens bryn
när du ser mej
när jag finns i dina ögon
då stiger mitt hjärtas fågel opp mot skyn

Mikael Wiehe

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

1.1.2 Medvirkning i et likeverdsperspektiv

Norge har gitt sin tilslutning til FNs barnekonvensjon og implementert denne i Lov om barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lov om barnehage § 3 uttrykker barns rett til medvirkning slik:

Barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal ilegges vekt i samsvar med alder og modenhet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26).

Denne formuleringen ligger tett opp til FNs barnekonvensjon artikkel 12 nr. 1. Norsk senter for menneskerettigheter ved Universitet i Oslo (2005) har formulert artikkel 12 slik i norsk oversettelse.

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Universitetet i Oslo, 2005).

Barnekonvensjonens artikkel 13 om ytringsfrihet og artikkel 14 om tanke-, samvittighets og religionsfrihet vil også være særlig relevante i forhold til å utdype forståelsen av barns medvirkning (Bae 2006).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) gir føringer som handler om omsorg, anerkjennelse, likeverd og medvirkning. Jeg er opptatt av hva slags betingelser disse begrepene har ute i barnehagene og hvordan vi kan utvikle gode betingelser for at barn skal bli møtt med omsorg og anerkjennelse, være likeverdige som mennesker og oppleve reell medvirkning. Jeg ønsker spesielt å sette søkelys på det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne som Winger (2006) beskriver som en kjerneutfordring og en krevende balansegang i forhold til å møte utfordringene i FNs barnekonvensjon. Jeg er interessert i hvordan pedagoger i barnehagen forholder seg til dette

dilemmaet og hvordan og i hvilken grad de arbeider med å implementere prinsippene om barns medvirkning i et likeverdsperspektiv.

I Rammeplanens Temahefte om barns medvirkning viser Berit Bae (2006) til forskere som peker på at FNs barnekonvensjon er meget radikal i forhold til tradisjonell oppdragelsespraksis, og at det å etterleve konvensjonens prinsipper i praksis, krever en ny voksenrolle i hjem, barnehage og skole. Paragrafene i Barnekonvensjonen berører i følge Woodhead (2005) kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barna og de voksne som regulerer livene deres. Barns deltakelse i barnehagen må forstås som et helhetlig perspektiv, der retten til medvirkning må vurderes opp mot deres behov for tilhørighet og tilknytning til andre. Virkeliggjøringen av Lov om barnehager § 3 (Kunnskapsdepartementet 2006) innebærer altså å vurdere balansen mellom barns behov for beskyttelse og omsorg og deres rett til å ha innflytelse ut i fra egne forutsetninger (Bae, 2006).

1.1.3 Oppgavens fokus

At paragrafene i FNs barnekonvensjon berører kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barn og voksne, tror jeg vil være en av de største utfordringene pedagoger står overfor. Jeg ønsker å studere og skrive om medvirkning for å forstå mer av hva dette innebærer i forhold til barn og barnehagevirksomhet. Jeg ønsker derfor å vinkle arbeidet mitt i forhold til nyere forskning og litteratur om medvirkning basert på et syn på barn som deltakende og likeverdige subjekter og som medborgere i et postmoderne samfunn. Jeg tenker at likeverdighet i subjekt-subjekt-relasjonen, likeverdighet i omsorg og omsorg som et ”gi og få-forhold” er grunnleggende for at medvirkning skal kunne foregå på demokratiske prinsipper. I Rammeplan for barnehager del 2, punkt om Læring (2006), står det at læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale. Det poengteres også at personale skal vektlegge anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Punktet avsluttes med: ”Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Det stilles altså store krav til personalet i barnehagen uten at disse kravene utdypes i nevneverdig grad. Hvem er de voksne som skal utføre Rammeplanens mandat om medvirkning og hva slags muligheter finnes for å drive holdningskaping og endringsarbeid i barnhagen, er spørsmål jeg stiller meg. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) peker også på følgende:

Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 13).

Moss (2006) setter søkelys på hvordan arbeidskraft til barnehagene tradisjonelt har blitt rekruttert blant personer som er forankret i et modernistisk paradigme basert på utviklingspsykologiens objektive sannheter om barn. Moss (2006) beskriver hvordan forskjellige diskurser har fått prege ulike typer arbeidere innenfor småbarnsinstitusjoner. Han beskriver de tradisjonelle barnehagetyperne som "The Worker as a Substitute Mother" og "The Worker as a Technician" (Moss 2006, s. 34-35).

The worker as a substitute mother er i følge Moss (2006) en typisk omsorgsarbeider. Forståelsen av denne arbeideren er forankret i en tenking om at små barn først og fremst trenger moderlig omsorg og derfor en erstatningsmor når mor er fraværende. Dette skaper en forestilling om at det først og fremst er kvinner som er egnet til å ta hånd om små barn og at kompetanse innenfor tradisjonelt husarbeid er viktigere en formell utdanning. Singer (1993) har relatert denne forståelsen av hva som er viktig for små barn til det hun kaller for "attachment pedagogy" eller tilknytningspedagogikk (Moss 2006, s. 34).

I følge Moss(2006) er det en stigende politisk interesse for hvordan vi tilrettelegger for at tilbud til små barn kan være med på å nå politiske og sosiale mål. Dette hevder han, har ført til et krav om at ansatte i barnehager må innta en mer utviklingsorientert og/eller utdanningsorientert rolle og at de i større grad defineres som teknisk personale som skal formidle kunnskap. "As expectations on childcare workers increase, they increasingly re-envisioned as technicians" (Moss 2006, s. 35). Denne teknikeren eller "The Worker as a Technician" legger vekt på kunnskapsformidling og er opptatt av visshet gjennom resultater som er kjente og målbare og som oppnås ved hjelp av ferdigproduserte metoder. Moss (2006) hevder at denne måten å forstå læring på utelukker personlige fortolkninger og følelser og at den gjør barn til objekter.

Min erfaring er at disse "typene" som Moss (2006) beskriver også er høyst aktive i norske barnehager og de er i stor grad med på å opprettholde diskurser som er forankret i utviklingspsykologien og i en forståelse om at kvalitet i barnehagen kan måles og konkretiseres i forhold til barns kunnskaper og ferdigheter på forskjellige alderstrinn.. Dette

vil etter min mening skape store utfordringer i arbeidet med å utvikle barnehagen mot et innhold som er tilpasset prinsipper om likeverd, anerkjennelse og medvirkning.

1.1.4 Min bakgrunn

Jeg som skriver dette har vært styrer i barnehage i mange år. Mitt utgangspunkt for eller holdning til arbeidet mitt har alltid vært at barnehagen i Norge har vært et sosialpolitisk virkemiddel som skal sikre barns muligheter til likeverdige oppvekstvilkår samt å ivareta barns rett til å påvirke og forme sin egen hverdag og sin egen læring i en demokratisk organisasjon. I min tolkning av de styringsdokumentene som lå til grunn for barnhagens virksomhet også på 80-tallet og 90-tallet var det rom og muligheter for dette. Dette gjaldt både Lov om barnehage (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975), Stortingsmelding 8, *Barnehager mot år 2000* (1987/88), NOU 1992: 17 som var utkast til det som skulle bli rammeplan for barnehager i Norge og Rammeplan for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1995). Min erfaring er også at det har vært store muligheter til å utvikle barnehagevirksomheten i samsvar med de samfunnsmessige endringer og strømninger som tida har vært preget av. Det forutsetter imidlertid, mener jeg, et barnehagepersonale som har stor grad av åpenhet og ydmykhet for barn og familier som kommer til barnehagen, som har innsikt i sin egen betydning som pedagoger med hensyn til hvor stor makt og påvirkningskraft de har - og som ikke minst har et stort engasjement i forhold til hvordan de kan utvikle og påvirke barnehagevirksomheten.

1.2 En retrospektiv studie

Mitt ønske med denne masteroppgaven er å gjennomføre en retrospektivstudie med fokus på noen pedagoger sine erfaringer med å utvikle en barnehagevirksomhet som vektla medvirkning og likeverd. Hva var forutsetninger for en slik virksomhet og hva slags dilemmaer og utfordringer mente disse pedagogene de kunne støte på? Jeg har valgt å gjøre denne studien som et fokusgruppeintervju. Informantene jeg har valgt til å være med i intervjuet er tidligere kollegaer av meg. De alle har lang erfaring med å utøve en pedagogisk praksis som setter fokus på barns medvirkning og de har deltatt i store endringsarbeid og utviklingsarbeid i løpet av barnehagekarrieren sin. Teoretisk har det pedagogiske arbeidet deres har vært forankret humanistisk pedagogikk og ansvarsføring slik det framkommer i

Ansvarslæring (Endrerud 1990). Den metodiske delen av arbeidet deres har tatt utgangspunkt i prosjektarbeidstenking slik Berthelsen, Illeris og Poulsen (1987) utviklet deltakerstyrt prosjektarbeid som pedagogisk metode. Endrings- og utviklingsarbeidene de har vært med på å gjennomføre har i hovedsak gått ut på å utvikle dette grunnlaget til å bli relevant i en barnehagepedagogisk kontekst. For å tilpasse og relatere Endrerud (1990) og Illeris (1987) sin tenking til små barn, har de søkt forståelse og støtte i blant annet Berit Bae, Anne-Lise Løvlie Schibbey, Margareta Öhman og Jesper Juul sine tekster, i tillegg er alle informantene kollegaveiledere i marte-meo metode (Maria Aarts, 2002).

1.3 Oppsummering og oppgavens oppbygning.

I denne innledning har jeg forsøkt å rette oppmerksomheten mot noen av de utfordringene jeg mener at Barnehagelovens intensjon om å implementere FNs barnekonvensjon kan komme til å støte på. Disse utfordringene mener jeg i stor grad ligger i barnehagepersonalets forståelse av begrepene medvirkning og likeverd. Jeg har også stilt noen spørsmål som jeg ønsker at arbeidet mitt kan gi svar på.

I kapittel 2 i oppgaven vil jeg belyse de vitenskapelige perspektivene og holdningene som etter min mening er med på å påvirke dagens barnehagevirksomhet. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted gjør jeg også kort rede for i dette kapittelet. I kapittel 3 gir jeg en liten oversikt over menneskerettighetenes innflytelse på verdenssamfunnet og på styringsdokumentene i barnehagen. Hvordan FNs barnekonvensjoner kan være med på å påvirke det pedagogiske arbeidet i barnehagen i retning av en virksomhet som bygger på likeverdige og demokratiske prinsipper skriver jeg om i kapittel 4. I Kapittel 5 presenterer jeg og begrunner metoden jeg bruker i feltarbeidet. Forskningsintervjuet mitt blir presentert, analysert og drøftet i kapittel 6. I kapittel 7 vil jeg trekke noen tråder fra kapittel 6 som forhåpentligvis kan vise noen muligheter til å jobbe med pedagogisk utvikling på en måte som kan endre praksis og utfordre pedagogrollen i retning av det Moss (2006, s. 36) betegner som ”The Worker as Researcher”.

2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

2.1 Det ”moderne” og ”postmoderne” kunnskapssynet

Innledningsvis henviste jeg til Moss (2006) som er opptatt av hvordan barnehagepersonell tradisjonelt har blitt rekruttert og hvordan dette forholdet preger innholdet i barnehagen. Nordin-Hultman (2004) er også opptatt av dette og hun spør ”Ved hjelp av hvilke teorier og tankemønstre formulerer vi vår forståelse og dermed våre bilder av barna, både i hverdagen og i utviklingssamtalene og utviklingsplanene (s. 22)? Hun framhever at særlig innen barnehagepedagogikk, foregår det en omfattende teoridannelse i tilknytning til barns læring, utvikling og sosialisering og framfor alt er det de forskjellige barne- og utviklingspsykologiske perspektivene som har vært tilgjengelige, som fullstendig har dominert de bildene vi skaper av barnet. Dette synet deler hun med flere forskere i barnehagefeltet og det blir uttrykt av blant andre Hultqvist (1990), Tallberg Broman (1991), Lenz Taguchi (2000), Dahlberg, Moss og Pence (2002). Det er psykologien som

...er blitt tildelt rollen som vitenskapen om barnet. Hva det er, hva det kan være, hva det bør være./.../ Så lenge dette ”paradigmet” behersker barnehagen framstår psykologiens bilde som det naturlige. Barnet er rett og slett det som den barne- og utviklingspsykologiske teoridannelsen sier det er (Hultqvist 1990, s 12 – 13).

Nordin-Hultmann (2004) hevder at de psykologiske perspektivene gjennomsyrrer den pedagogiske praksisen og førskolelærernes tenkning og viser til Walkerdine (1995) som beskriver utviklingspsykologien og barnesentrert pedagogikk som ”et (udelelig) par” Dette barne- og utviklingspsykologiske perspektivet har, i følge Nordin-Hultman (2004) erobret noe nær total dominans og er den eneste og selvfølgelige nøkkelen til forståelsen av barn. ”Hva betyr det egentlig for våre møter med barn at dette perspektivet dominerer så fullstendig og oppfattes som ”det naturlige? Hvordan ser vi på barna og de pedagogiske spørsmålene når de psykologiske teoriene tas i bruk som pedagogisk praksis?” (Nordin-Hultman 2004, s. 23). I dette dominerende tankemønsteret forsøker en å forstå hva som er årsaken til barns atferd ut i fra hva barn ikke mestrer. Barnet blir definert ut i fra sine mangler og uoppfylte behov heller en ut i fra sine kompetente handlinger i barnehage og skole.

Lov om barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2006) tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Og begge legger et uttalt samspillsyn til grunn for barns læring, utvikling og sosialisering i barnehagene i Norge.

”Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.12).

Nordin-Hultman (2004) hevder at det er et uttalt samspillsyn tilstede i teorien, men at det er individualisering som gjennomsyrrer praksis. Hun oppfatter dette som motsigelsesfylt og viser til en rekke studier (Sahlin, 1997, Haug 1999, Lenz Taguchi 2000, Anderson 2003, m.fl.) som viser at i psykologisk og pedagogisk praksis, rettes oppmerksomheten ikke mot samspillet, men først og fremst mot barna som individer.

Trass i helhetssynet og et interaksjonistisk perspektiv i teorien, later de dominerende tankemønstrene i praksis å føre til individualiseringer av barns væremåter. Vi forklarer barns handlinger og det som skjer i det som barna har med seg inn i situasjonen. Vi vektlegger barnas egenskaper og tidligere erfaringer heller enn den pedagogikken vi møter barna med (Nordin-Hultman, 2004, s. 25).

Til tross for at styringsdokumenter og læreplaner for barnehage og skole teoretisk vektlegger et helhetlig læringssyn og sier at læring foregår og skal foregå i samspill med omgivelsene og i relasjon med barn og voksne, får tankemønstre som individualiserer prosesser og problemer i den pedagogiske praksisen anledning til å dominere. Hva er så årsaken til denne divergensen mellom samfunnets uttalte kunnskapssyn og det vi i følge Moss (2006), Nordin-Hultman (2004), m.fl finner igjen i praksisfeltet. Jeg vil i det neste avsnittet gjøre rede for noen av de kreftene som jeg mener er med på å påvirke dette forholdet.

2.2 Om diskursbegrepet.

Den franske filosofen Michel Foucault har i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) spilt en viktig rolle i postmoderne tenking. Han hevder at makt i moderne samfunn er variert og allestedsnærværende. Han mener at makt ikke bare blir utøvd av statsledere, men på mange felt i samfunnet og med ulike hensikter. I følge Foucault (1980) er ingen uberørt av makt og ingen kan si seg fri fra å være maktutøver selv. Dahlberg, Moss og Pence (2002, s. 53) beskriver dette forholdet slik: ”Vi blir styrt, men vi styrer også selv og kan styre andre, i større eller mindre grad.” Foucault (1980a) identifiserer det han kaller for disiplinerende makt og hevder at dette former individene i et samfunn uten verken å ha eller ikke ha deres samtykke. I følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) skaper den disiplinerende makten en påtvunget konformitet som normaliserer og skaper individer som nærmer seg en spesiell norm. Denne normen blir da ansett som en slags standard. Makten avgjør hva som er normalt, dernest blir det utviklet tiltak og praksisformer som kan plassere individene i forhold til normalen og så kan individene formes etter normen. Dette dreier seg om en type makt som ikke er en konfrontasjon mellom to motstridende parter som involverer direkte makt, men heller en form å styre eller geleide mennesker mot et ønsket mål, fortrinnsvis uten at de er klar over hva som skjer. ”Disiplinerende makt virker som oftest ved at individet tar opp i seg makten og på den måten styrer seg selv” (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 53).

Hvert samfunn har sitt regime av sannheter, sin sanne ”hovedpolitikk”: Det vil si de typene diskusjoner som blir akseptert og fungerer som sanne, de mekanismene og øyeblikkene som setter en i stand til å skjelne mellom sanne og usanne påstander – de måtene hver av dem er godtatt på, teknikkene og prosedyrene som anses som riktige når det gjelder å finne fram til sannheten, og statusen til dem som har fått i oppgave å fortelle hva som skal være sant (Foucault 1980 a, s. 131).

Dette sitatet antyder at samtaler og diskusjoner overfører og produserer makt og er med på å bestemme hva som er aksepterte sannheter. Dahlberg, Moss og Pence (2002) skriver at språket vi bruker, former og leder vår måte å forstå verden på, og at måten vi navngir ulike fenomener og objekter på blir en form for konvensjon. Slike konvensjoner – vår måte å navngi ting og snakke om dem på – kaller Foucault for diskurser. I følge Foucault (1980) kan de diskursene som øver avgjørende innflytelse på en bestemt praksis, ses på som dominerende diskurssystemer eller sannhetssystemer.

Slike diskurssystemer har en regulerende funksjon, de organiserer våre daglige erfaringer i verden. De leder våre ideer, tanker og handlinger i en spesiell retning. Ved hjelp av prosesser med å utelukke og inkludere setter de imidlertid også grenser for hva som i en bestemt epoke og i en bestemt kultur blir sett på som "sannheten" og "det eneste riktige å gjøre" (Foucault 1980 a, s. 132).

Utfordringen i dette forholdet blir å identifisere, analysere og nedkjempe disiplinerende makt og avsløre rådende diskurser. Foucault (1980 c, s.212) kaller disse framherskende diskursene for "kunnskapsregimer". Han hevder at vi mangler begrepsmessige verktøy for å stå i mot makten og at vi fordi vi selv er innskrevet i makten, skapt i maktrelasjonen, kan vi ikke utfordre makten fra utsiden og late som vi handler mot den. Men makt kan bli kjempet i mot. Dahlberg, Moss og Pence (2002) skriver at mennesker kan utfordre makten ved å ikke la seg styre så mye. "Hvis mennesker ikke kan finne ut hvem de er, gjennom å finne "sitt sanne jeg" som bare venter på å bli funnet, kan de delta i den prosessen som skaper dem selv, inkludert deres subjektivitet, nemlig modningsprosessen" (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 59).

Foucault (1980) hevder at disiplinerende makt må nedkjempes fordi den hemmer vår evne til å skape oss selv som subjekt for vår egen aktivitet. Ved å begynne å arbeide med å forme vår egen subjektivitet, kan hver og en av oss endre, utfordre eller i det minste sette spørsmålstegn ved måtene vi er blitt formet på. Hans tenking leder i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) til å blinke ut lokalområder der disiplin virkelig fungerer produktivt. Disse lokalområdene inkluderer i særlig grad skoler og institusjoner der formelle utdanning foregår også småbarnsinstitusjoner som barnehager. I disse sammenhengene fungerer disiplinen på en måte som former folk og deres subjektivitet gjennom bruken av disiplinerende kunnskap. Pedagoger og forskere må synliggjøre, demaskere og problematisere framherskende "tatt for gitt diskurser" og de konstruksjonene, handlingene og grensene de skaper (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Denne forståelsen viser hvordan vi som mennesker og pedagoger lar oss styre av dominerende tankemønstre. Dette får konsekvenser for hvordan vi forstår og møter barn og for hva vi vektlegger i det pedagogiske miljøet. Gjennom å etterleve disse tankemønstrene vil en også komme til å utøve makt overfor barn. Nordin-Hultman (2004) beskriver dette forholdet ved at vi produserer makt på den måten at vi synliggjør barna i henhold til de psykologiske teoriene.

Barna kommer på sin side til å produsere makt over seg selv og hverandre med utgangspunkt i hvordan de forstår mitt syn på barn og hvordan barn skal være. Dermed er det ikke bare jeg som voksen/pedagog eller de praksisene jeg utøver, som produserer makt i overensstemmelse med den dominerende utviklingspsykologiske diskursen. Barna vil litt etter litt begynne å rette det psykologiske blikket mot seg selv og dermed støtte opp under denne diskursen. Pedagogenes verktøy blir dermed også barnas (Nordin- Hultman 2004, s. 49).

Dette kan føre til at mye av det vi vektlegger i barnehagemiljøet blir usynlig og ikke gjenstand for diskusjon og refleksjon. Vi pedagoger kan hvis vi ikke er oss dette forholdet bevisst, komme til å formidle og konservere kunnskaper og holdninger som både er uforenlige med styringsdokumentene og med det vi ønsker å stå inne for selv.

2.3 Om ulike rådende barndomsdiskurser

Dahlberg, Moss og Pence (2002), Johannesen og Sandvik (2008), Moss (2006), m.fl. beskriver ulike barndomsdiskurser som har og har hatt stor innvirkning på hvordan vi ser på det lille barnet og hvordan vi konstruerer og vektlegger innhold i institusjoner for små barn. Disse konstruksjonene hevder de er utformet innenfor dominerende diskurser som har sin opprinnelse i det moderne prosjektet. De dominerende diskursene har blitt tatt for gitt av praktikere, forskere og politikere og har satt sitt preg på hele "barndomslandskapet" både i forholdet mellom barn og pedagoger, i forholdet mellom barn og foreldre og barn i mellom. "All pedagogisk praksis utføres alltid med utgangspunkt från ett sätt att tänka om barn, utvecling, lärande, lek eller kunnskap" (Åberg og Lenz Taguchi, 2005, s. 7).

Diskursene om tidlig barndom beskriver Dahlberg, Moss og Pence (2002) som "Barn som kunnskap, identitet og kultur", "Barn som uskyldigheten", "Det lille barnet som natur eller det vitenskapelige barnet", "Barnet som rekrutteringsfaktor på arbeidsmarkedet – og det eksklusive moderskap" og "kvalitetsdiskursen". Det er min erfaring at disse diskursene preger barnehagens innhold i stor grad og som jeg skrev innledningsvis, tror jeg disse diskursene holdes ved like gjennom de barnehageansatte som Moss (2006, s. 34-35) beskriver som "The Worker as a Substitute Mother" og "The Worker as a Technician". Jeg vil ganske kort gjøre rede for disse diskursene.

- Barn som kunnskap, identitet og produsent av kultur

I dette perspektivet blir barnet sett på som ei tom krukke som må fylles. eller som et *tabula rasa*. Utfordringene ligger i å gjøre det lille barnet skolemodent. Det lille barnet skal fylles med kunnskaper, ferdigheter og kultur som er godkjent av samfunnet og som gjør at barnet tilpasser seg skolesystemet. Dahlberg, Moss og Pence (2002) beskriver dette perspektivets holdning til tidlig barndom som barndommen som grunnmur for vellykket framgang seinere i livet. Denne måten å forstå barn og barndom på har vakt interesse hos politikere og næringslivsledere.

- Barn som uskyldigheten.

Dette bildet av barnet framkaller et sterkt ønske fra voksne om å beskytte og skåne barnet for livets realiteter. Barndommen blir sett i et sentimentalt lys eller en romantisk forestilling om ei gylden og vakker tid. Dette er Rousseus barn som avspeiler en idé om barndommen som den uskyldige tiden i et menneskes liv.

- Det lille barnet som natur eller det vitenskapelige barnet.

I denne dominerende retningen forstås barnet som et naturvesen snarere enn som et sosialt fenomen. Utviklingspsykologien og dette psykologiske perspektivet har vært med på å framelske denne forståelsen, der det hevdes at barnets utvikling foregår etter forhåndsbestemte biologiske stadier som utgjør veien til modenhet. Denne forståelsen av hva et barn er har ført til en tenking der vi vurderer barn i forhold til hva de kan og er modne for på bestemte alderstrinn. Piagets teori om stadier har ifølge James, Jenks og Prout (1998) spilt en viktig rolle for denne konstruksjonen. Barnet blir synliggjort som et kunnskapsobjekt og oppfanget av en vitenskapelig diskurs som forvandler det til et observerbart og analyserbart objekt skriver Rose (1995). I denne forståelsen vil de voksnes oppgave i følge Johannesen og Sandvik (2008) bli å hjelpe barnet og tilrettelegge omgivelsene slik at barns naturlige utvikling hjelpes.

- Barnet som rekrutteringsfaktor på arbeidsmarkedet – og det eksklusive moderskap.

Dette perspektivet viser til en oppfatning som har hatt stor innflytelse i det 20. århundre. Her sies det at det lille barnet er biologisk bestemt til utelukkende å behøve moderlig omsorg i de første tre leveår. Dersom barnet ikke får denne omsorgen, er det unaturlig og skadelig, og det underminerer det lille barnets bånd til sin mor og utsetter det for forhold til andre voksne som det ikke er klar for. I en tid da kvinner er rekruttert i stadig økende

grad til arbeidsmarkedet har samfunnet vært nødt til å tilrettelegge for alternativ omsorg for små barn. Et alternativ eller erstatning for moderlig omsorg.

- Kvalitetsdiskurs

Kvalitetsdiskursen har vært en del av barnehagediskusjonen siden tidlig på 80-tallet. Den har sin opprinnelse i næringslivet ut i fra et ønske om å standardisere og forenkle vurderingskriterier for varer og tjenester, og har fått spredning til mange sider i samfunnet også til offentlig tjenester. Den har ført til et ønske om å kvalitetssikre velferdstjenester og å utvikle tjenester som er skreddersydd for å tilfredsstille forbrukernes krav og forventninger. Kvalitetsdiskursen evaluerer og søker visshet å bruke en vitenskapelig metode som er systematisk, rasjonell og objektiv. Dette har ført til at det har blitt viktig å utvikle og benytte kriterier for å kunne evaluere standarden på den enkelte barnehage. Disse kriteriene knytter seg i hovedsak til tre områder: struktur, prosess og resultat og har ført til en søken etter og en mulighet til å måle objektive, rasjonelle og universelle standarder.

2.4 Modernitetens kunnskapssyn

2.4.1 Verden er lovmessig oppbygd og med en grunnleggende orden

Alle disse diskursene som er presentert i forrige kapittel er i følge Dahlberg, Moss og Pence (2004) en konstruksjon av det lille barnet som kan forstås som skapt innenfor moderniteten. Dahlberg, Moss og Pence (2002) henviser til Harvey (1989) når de skal beskrive modernitetsprosjektet. Han skriver at modernitetsprosjektet oppsto på 1700-tallet og det innebar å utvikle en objektiv vitenskap, en universell moral og lovgiving og en autonom kunst. Overordnet hverdagens tilsynelatende uorden og uforutsigbarhet antok menneskene at det fantes en grunnleggende orden. Det som overflatisk sett virker irrasjonelt eller motsigelsesfullt kan systematiseres, klassifiseres og kategoriseres. Trangen til orden, som en motsetning tilkaos, er det som gjør moderniteten til det den er skriver Zygmunt Bauman (1991). Den framvoksende moderniteten er blitt beskrevet som en forskyvning i retning *allmenne universelle prinsipper og abstrakte generaliseringer*. Ett mål var å løsrive alle spørsmål fra det lokale og tidsbundne og formulere dem som *uuhengige av konkrete omstendigheter og sammenhenger*. (Toulmin 1990, s. 54 – 60) I dette paradigme rådet et syn

på verden som fattbar og ordnet og en forståelse av at individet var et autonomt, stabilt og sentrert objekt. Dette paradigmet produserte også et syn på barnet som blant annet et ”stakkarslig” svakt og passivt og avhengig barn. Et annet sentralt trekk ved moderniteten er også forestillingen om en verden i utvikling, om kontinuerlige framskritt i retning av noe som er bedre. Nordin Hultman (2004), m. fl. tar i bruk begrepet progresjonstenkning for å beskrive en forståelse for at tilværelsen har utviklet seg fra noe enkelt og primitivt til noe mer avansert. Dahlberg, Moss og Pence (2002) hevder at utviklingspsykologien og kvalitetsdiskursen i barnehagene passer hverandre som hånd i hanske.

Som en objektiv sannhet har barnets utvikling bidratt med individets progresjon gjennom utviklingsstadier, en ”stor fortelling” som har gjort sitt for å skape konstruksjoner om det lille barnet og barnehagene /.../. samt kriteriene for kvalitet i disse institusjonene. Diskursen om barnets utvikling og diskursen om kvalitet opererer med en tilnærming som skiller barnet fra konkret erfaring, fra hverdagslivet, fra kulturens mangfold og fra viktigheten av situasjonen, eller i beste fall forsøker de å gjøre ”konteksten til en variabel som må forklares (Dahlberg, Moss og Pence, 2002, s. 153).

Som en følge av dette synet på barn ble objektive faktakunnskaper innafor utviklings og læringspsykologi om barn etterspurt av pedagoger og ble utviklet på høgskoler og universiteter. De vitenskapelige metodene denne kunnskapsdannelsen hvilte på, ga løfter om de eksakte og objektive fakta pedagogene så gjerne ville ha. Disse fikk hevder Nordin-Hultman (2004), makt til å forvalte sannheten.

2.5 Postmoderne kunnskapssyn

Om en historisk epoke nå nærmer seg slutten, dreier det seg om den moderne tids epoke hevder Toulmin (1990). Og fortsetter:

I stedet for friheten til å tro at det modernes strøm bare veller fram og at det modernes kraft bærer oss fram mot en ny og bedre verden, befinner vi oss for tiden i en mindre

bekvem posisjon. /.../ i stedet for trygt å kunne ekstrapolere en sosial og kulturell framtid er vi nå strandet, usikre på hvor vi befinner oss (Toulmin, 1990, s. 18).

Vi er altså og i følge Nordin-Hultman (2004), i ferd med å formulere tvil om en kontinuerlig frammarsj mot en bedre verden. Denne tvilen eller skepsisen til moderniteten skapte en utfordring til moderniteten allerede på 1960-tallet og fikk navnet ”det postmoderne prosjektet”. ”Der modernismen tilbød framgang gjennom vitenskapelig ekspertkunnskap, tilbyr det postmoderne prosjektet muligheter til å se samfunnsmessig og individuelt mangfold som en kilde til kreativ endring” (Dahlberg, Moss og Pence, s. 43).

2.5.1 En ”vending” til språket og til det å skape mening

”Ut i fra et postmoderne perspektiv kan vi ikke lære å kjenne verden, menneskene og tingene uavhengig av hvordan vi som mennesker forstår og dermed språklig setter ord på og tenker på det vi ser, hører og føler” (Nordin-Hultman, 2004, s. 44). Hun og mange andre forskere påpeker at i denne måten å betrakte verden, omgivelsene og hendelsene på er de Sauserres språkteori viktig. de Sauserre stilte på begynnelsen av 1900-tallet spørsmål om relasjonen mellom det språklige tegnet – ordet, termen eller uttrykket – og det som tegnet eller ordet betegner. Dette er i følge Nordin-Hultman (2004) viktig fordi han beviste at det ikke finnes noen naturlig forbindelse. Det finnes ingen gitt eller nødvendig relasjon mellom ordet vi bruker og hva det står for i en bestemt kultur eller i en bestemt sammenheng. Ifølge modernitetens kunnskapsteori/syn som de Sauserres språkteori stiller spørsmål ved, finnes alt betydningene i fenomenene i vår verden. Ved hjelp av kunnskapsskaping og forskning skal vi kunne oppdage og formidle disse betydningene. Med et språkteoretisk utgangspunkt vil vi imidlertid heller si at tvert i mot legger betydningen *til* gjennom de meningene vi legger inn i ord eller kategorier. de Saussures språkteori har på forskjellige måter og med forskjellig vektlegging blitt tatt i bruk innen de forskjellige samfunnsvitenskapene og spesielt er den blitt utviklet innen poststrukturell teoridannelse. Nordin-Hultman (2004) henviser til Lyotard (1984) og Foucault (1998) og formulerer det som har blitt kalt ”vendingen mot språket” slik:

Ordene i seg selv har ingen betydning i seg selv, vi *gir* dem betydninger. De gis forskjellig innhold til ulike tider og innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser. /.../ det innebærer at vi retter oppmerksomheten nettopp mot kunnskaps og

vitenredskapene, mot språk, begreper, kategorier og klassifiseringer, våre redskaper for å observere og beskrive (Nordin-Hultman, 2004, s. 43).

I et postmoderne perspektiv tilegner vi oss kunnskap om verden gjennom hvordan vi som mennesker forstår, setter ord på og tenker på det vi ser, hører og føler. For å skape mening er vi avhengig av våre egne redskaper for meningsskaping. Vi kan bare forklare og forstå et fenomen ved hjelp av de tegnene eller ordene som språket rommer, eller som vi finner på, konstruerer og dermed føyer til språket skriver Nordin-Hultman (2004). ”Det er i og gjennom kunnskapsredskapene våre, språket og innholdsformulerende diskurser, virkeligheten tar form” (Nordin-Hultman, 2004, s. 44). Foucault (1972, s.49) uttrykker dette forholdet slik: ”Diskurser er ikke om objekter. De identifiserer ikke objektene de heller konstituerer eller skaper dem. Diskurser er praksiser som systematisk former de objektene vi snakker om”. Lenz Taguchi (2004) betrakter den språklige vendingen som et paradigmeskifte som umuliggjør en rekke modernistiske antakelser om verden og mennesker.

Virkeligheten trer inn i menneskelig praksis gjennom de kategorier og beskrivelser som inngår i praksis. Verden er ikke ferdigkategorisert av Gud eller naturen på en måte vi alle må akseptere. Den konstitueres på en eller annen måte når mennesker snakker om den, skriver om den og argumenterer rundt den (Potter 1996, s. 98).

I en slik mening er postmoderne perspektiv konstruksjonistisk. Hva noe er eller betyr bestemmes på forskjellige måter innen forskjellige diskurser som er i stadig utvikling og forandring. Årsaken til det er at de blir produsert og reproduisert av mennesker som snakker med hverandre. Konsekvensene for pedagogiske praksiser blir at det er vi som pedagoger som gjennom våre kunnskapsredskaper som språket og innholdsformulerende diskurser konstruerer bilde av hva et barn er, hva en barnehage er, hvordan vi tilrettelegger for pedagogisk virksomhet og hva slags rolle pedagoger skal ha. Nordin-Hultman (2004) m.fl. innfører begrepet det forskjøvede kunnskapsperspektivet. Dette kunnskapsperspektivet inkluderer forskjellige former for meningsskapende praksiser i den konkrete pedagogiske virksomheten sammen med barn.

Dagens barnehage skal virke i en postmoderne verden som er preget av store endringer og vi må tilpasse oss en høyere grad av mangfold og variasjon og også til stadige forandringer.

Men i et samfunn som endrer seg lynraskt, kan det være vanskelig å se for seg kravene som framtiden vil stille til barna. Dersom fortiden ikke lenger innebærer noen garanti for framtiden, dersom tradisjonelle referanser som kirken, politisk partier og sosiale klasser blir svekket, blir livet i økende grad et prosjekt en må konstruere selv. Som Meluzzi (1989) og andre har observert, må mennesker i et postindustrielt samfunn i stor grad reflektere over sine egne liv (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 90).

Dette får store konsekvenser for hvordan vi tilrettelegger virksomheter for barn. Dersom barn i stor grad skal kunne reflektere over og påvirke sitt eget liv er det vi voksne som har makt til å legge til rette for en barnehage med variasjon, mangfold og muligheter for hvert enkelt barn. Dette innebærer også et syn på barn som aktive deltakere eller som ”Medkonstruktører av kunnskap, identitet og kultur” (Dahlberg, Moss og Pence 2002). I det følgende underkapittelet redegjør jeg mer for den forståelsen av barn og barndom.

2.5.2 Barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur.

Vi betrakter ikke lenger barn som isolerte og egosentriske, vi ser dem ikke bare som opptatt med objekter, legger ikke bare vekt på de kognitive aspektene, bagatelliserer ikke lenger følelser eller det som mangler logikk, og anser ikke det følelsesmessige området for å være suspekt. I stedet er barnet i vårt bilde rikt på muligheter, sterkt, mektig, kompetent og ikke minst, knyttet til voksne og andre barn (Malaguzzi 1993, s. 10).

Dette sitatet innleder underkapittelet *Barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur*, i boka *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage* (Dahlberg, Moss og Pence 2002). Innledningsvis i det samme kapittelet skriver Dahlberg, Moss og Pence (2002) at fra et postmoderne perspektiv er det ikke noe som heter ”barnet” eller ”barndommen” en eller annen grunnleggende eksistens eller tilstand som bare venter på å bli oppdaget, definert og realisert, slik at vi kan si til oss selv at ”dette er slik barn er, dette er barndommen”. Det postmoderne perspektivet ønsker å desentrere barnet, å se barnet, i relasjon til andre og alltid i en bestemt sammenheng. Istedenfor å forvente at vitenskapen skal fortelle oss hvem barnet er, kan vi velge selv å finne ut hvem vi tror barnet er. Dette hevder de får store konsekvenser for hva slags institusjoner vi skaper for barn og hva slags pedagogikk vi skaper.

Disse valgene har enorm betydning fordi den konstruksjonen vi gjør av det lille barnet og den tidlige barndommen er produktiv. Med produktiv mener vi at den er avgjørende for hva slags institusjoner vi skaper for barn, og for hva slags pedagogisk arbeid voksne og barn utfører i disse institusjonene (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 74).

Barnet er en del av, men også atskilt fra familie: de har sine egne rettigheter som fullverdige medlemmer av samfunnet. Barnet ansees for å være en sosial gruppering. ”Psykologisk individualisering av barn gir plass for sosiologiske betraktninger av hvordan de som gruppe blir rammet av sosiøkonomiske faktorer i makroperspektiv” (Mayall, 1996, s. 61). Dette beskrives som det nye paradigmet når det gjelder samfunnets syn på barn der barnet oppfattes som en medkonstruktør helt fra livets begynnelse av kunnskap, kultur og identitet.

Barn ansees for å være en sosial gruppering. Barndommen blir ikke forstått som noen forberedende eller marginalt stadium, men som en bestanddel av samfunnsstrukturen – en sosial institusjon - og viktig i seg selv som stadium i livet, verken mer eller mindre viktig enn noen av de andre stadiene (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 82).

I stedet for å være et objekt som kan reduseres til enkelte og målbare størrelser, hevder Dahlberg, Moss og Pence (2002) at barnet må forstås som et unikt, komplekst og individuelt subjekt. Et barn som står fram som medkonstruktør, helt fra livets begynnelse, av kunnskap, av kultur, av sin egen identitet. Å se barn og forstå barn og barndom på denne måten får store konsekvenser for hvordan en forstår læring og tilrettelegging for læring. Dahlberg, Moss og Pence (2005) beskriver læring som en samarbeids- og kommuniseringsaktivitet der barna konstruerer kunnskap, finner mening i tilværelsen, sammen med voksne og andre barn: ”Det er derfor vi legger vekt på at det lille barnet som lærer, er en aktiv medkonstruktør” (Dahlberg, Moss og Pence, s. 83). Dette gjør det mulig å se barn og barndom på mange forskjellige måter og å skape barnehager som gir muligheter for mange slags måter å tilrettelegge den pedagogiske virksomheten på. Vi kan åpne opp for læring og utvikling i barnehagen i et aktivt og mangfoldig samspill som foregår i relasjon med barn og voksne. Og ikke minst skaper dette konsekvenser for barns deltakelse og ansvar i barnehagehverdagen. I dette postmoderne paradigmet, har det å være barn fått en annen mening enn tidligere. Det er i møtet og samhandlingen mellom mennesker at mening skapes og læring foregår. Konsekvensene for pedagogikk er at pedagogikk blir relasjon.

Barnet som medkonstruktør av kunnskap og identitet og kultur og begrepet ”barnehagen som møteplass” som Dahlberg, Moss og Pence (2002) innfører, innebærer slik jeg ser det også begrepet medvirkning, og er etter min oppfatning i ferd med å bli en rådende diskurs innenfor barnehagetenking. Jeg har tidligere pekt på at barnehagevirksomheten står overfor store utfordringer når det gjelder å møte denne diskursen og at det ikke minst får store konsekvenser for voksenrollen i barnehagen.

Innledningsvis har jeg henvist til Moss (2006) som peker på hvordan arbeidskraft til barnehagene tradisjonelt har blitt rekruttert blant personer som er forankret i et modernistisk paradigme basert på utviklingspsykologiens objektive sannheter om barn. Han beskriver de tradisjonelle barnehagetyperne som ”The Worker as a Substitute Mother” og ”The Worker as a Technician”. Han spør videre om det er holdbart at vi fortsetter på dette viset og viser til Reggio Emilia i Italia som et velutviklet lokalt eksempel på barnehagearbeideren som ”The Worker as Researcher” (Moss, 2006, s. 34-36).

2.6 Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt

I arbeidet mitt har jeg vært med på å gjennomføre store utviklingsarbeid med utgangspunkt i stortingsmeldingene (NOU 1992: 17) som var forarbeidene til Rammeplan for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1995). Videre har jeg seinere vært i prosjektledelsen for flere store utviklingsarbeid som har vært gjennomført i min hjemkommune. Alle disse har hatt medvirning og deltakerstyring i barnehagen som målsetting og har i stor grad vektlagt voksnes holdninger i forhold til læringssyn og betydningen av det relasjonelle i læring. I tillegg har det i stor grad blitt lagt vekt på de voksnes betydning som modeller for barns læring og muligheter i barnehagen.

Jeg var tilstede på den første Reggio Emilia-konferansen i Stockholm i 1986 og på en tilsvarende konferanse i Göteborg i 1989. Disse konferansene var høyst relevante for meg og kollegaene mine på den tiden fordi vi holdt på med et stort utviklingsarbeid om deltakende prosjektarbeid i barnehagen og det relasjonelle i synet på læring. Disse konferansene, litteratur om den pedagogiske virksomheten i Reggio Emilia og besøk i flere Reggio Emilia-inspirerte barnehager i Danmark og Sverige har vært viktig inspirasjon for meg. Jeg har

spesielt vært interessert i og opptatt av det som Dahlberg, Moss og Pence (2002), Dahlberg og Moss (2004) og Rinaldi (2005), begrepssetter som en reflekterende og kommunikativ praksis. En praksis som forutsetter en lyttende pedagogikk og som gjør pedagogisk dokumentasjon til et uunnværlig redskap.

Gjennom masterstudiet på Høgskolen i Oslo har jeg opplevd å få et større perspektiv for hva slags filosofi og tenking som ligger bakom ulike pedagogiske retninger. Jeg har fått flere innfallsvinkler til mitt eget teoretiske ståsted og en utvidet forståelse for det pedagogiske arbeidet jeg har utført i barnehagen. Jeg mener at det arbeidet jeg har utført i barnehagen har vært sterkt preget av postmoderne strømninger, men at begrepsapparatet vi har hatt til rådighet henger igjen i modernistiske teorier og diskurser.

Utgangspunktet mitt for dette masterprosjektet er som jeg var inne på innledningsvis, å samle mine og andre pedagoger sine erfaringer med å utvikle og gjennomføre barnehagevirksomhet som bygger på medvirkning og deltakerstyring i et humanistisk pedagogisk perspektiv. Jeg ønsker videre å begrepssette og videreføre disse erfaringene inn i et paradigme som bygger på postmoderne teorier og begrepssette viktige forhold i samsvar med et postmoderne vitenskapssyn. Jeg har ønske om å være eklektisk i min tilnærming i feltet fordi vi blant annet ikke har alle svar, spesielt ikke når det gjelder det følelsesmessige aspektet vedrørende mellommenneskelige relasjoner. Jeg vil derfor videre i oppgaven argumentere for at det er flere innfallsvinkler i forhold til å gjøre pedagogikk til relasjon.

Jeg har skrevet at barnehagefeltet står overfor store utfordringer når det gjelder å møte forventningene til dagens og framtidens barnehage. Men jeg tror også at barnehagefolk oftest er oppriktig opptatt av barns beste og at hver enkelt av oss kan endre oss gjennom kompetanseheving, økt forståelse for barns muligheter og barns oppvekstvilkår. Min erfaring med endringsarbeid tilsier at det er mulig å etablere en forståelse av barns beste som et relativt og foranderlig begrep, en forståelse som barn i en postmoderne tid er tjent med. Jeg tror at å fokusere på kunnskap og forståelse om likeverdighet og anerkjennelse som grunnpilarer i relasjonen mellom voksne og barn og mellom barn vil være en viktig vei å gå. Bae (1996) viser til hvordan anerkjennende væremåter tar vare på selvaktelsen, skaper positive rolleforventninger og bidrar til konstruktiv medlæring både hos barn og voksne.

Hvordan barn blir møtt i barnehagen har etter min mening stor betydning for hvorvidt barna finner det interessant og mulig å medvirke og være med på å forme sin egen læring. Dette forholdet er avhengig av pedagogenes syn på barn og barndom og hvordan de iverksetter dette synet i pedagogisk praksis. Rammeplan for barnehager (2006) tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Den presiserer at barns utvikling må ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i.

Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling.

Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 12).

Slik beskriver Rammeplanen for barnehager (2006) samfunnets ønskede syn på barn og barndom og presiserer at personalet er betydningsfulle rollemodeller og har et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis.

Går vi tilbake i historien, ser vi at dette er et relativt nytt syn på barn og barndom. Hva som oppfattes som sant til en hver tid, er avhengig av den konteksten det blir framstilt i (Foucault 1980a, Dahlberg, Moss og Pence 2002, Gjervan, Andersen og Bleka 2006, Hognestad 2007). Vi har fått en ny Lov om barnehage og en ny Rammeplan som har implementert FNs barnekonvensjoner om barns rettigheter. Hvordan vi oppfyller dette ute i barnehagen, vil også stå i en kontekst som er preget av den tida og det samfunnet vi lever i. For meg blir det derfor viktig å reflektere over at den barnehagepedagogikken vi til en hver tid vektlegger, ikke er en ny sannhet, men et skritt på veien i forhold til å utvikle en barnehage som i større og større grad kan nærme seg det idealet som FNs barnekonvensjon legger føringer for.

I det neste kapittelet vil jeg gi en liten oversikt over hvordan menneskerettigheter har hatt muligheter til å få innflytelse opp igjennom i historien og hvordan de har vært med på å endre syn på barn og barndom.

3 Om FNs barnekonvensjon og dennes innflytelse på Barnehageloven og Rammeplanen

3.1 Historikk

Barnekonvensjonen ble enstemmig vedtatt av verdens ledere på FNs generalforsamling den 20. november 1989 i New York. Barnekonvensjonen er den internasjonale avtalen som flest land har godkjent. For første gang ble barns rettigheter nedfelt i et internasjonalt bindende dokument og barns situasjon ble satt på agendaen til verdens ledere. Barns behov og interesser blir med dette formulert som menneskerettigheter. Barnekonvensjonen uttrykker verdenssamfunnets felles syn på barn og er anerkjent av nesten alle land i verden. Avtalen krever ratifisering av de enkelte landene, dvs. gjennomføring av en egen nasjonal lovgivning på området, før konvensjonens intensjoner kan sies å være gjennomført. Norge ratifiserte konvensjonen 8. januar 1991. Det betyr at den internasjonale loven ble godkjent av regjeringen og nasjonalforsamlingen i Norge. Barnekonvensjonen gir rettigheter til hvert enkelt barn. Den inneholder flere rettigheter enn noen annen menneskerettighetskonvensjon - både sivile, politiske, økonomiske, kulturelle og sosiale rettigheter. Rettighetene gjelder både i freds- og krigstid (<http://www.unicef.no/Barnekonvensjonen>). Norge valgte i 2003 å inkorporere Barnekonvensjonen og dermed gjøre den til norsk lov. Stortinget vedtok samtidig å gi Barnekonvensjonen forrang hvis det skulle oppstå motstrid mellom norsk lovgivning og konvensjonsbestemmelsene. Det var et viktig politisk steg i retning av å sikre reell oppfyllelse av alle barns rettigheter.

FNs erklæring om universelle menneskerettigheter av 1948, som også er referert i Grunnlovens § 110, omtaler alle mennesker som unike og med et "*iboende*" verd (Lingås 2002).

Det grensesprengende i at FNs menneskerettighetserklæring postulerer at menneskeverdet er *iboende*, er at det fratrukker enhver politisk eller geistlig maktinstans retten til å gjøre menneskeverdet til noe relativt. Menneskeverdet er ut fra dette postulatet konstant; det kan ikke graderes eller rangeres og heller ikke krenkes på lovlig vis. Påstanden om at mennesket har et *iboende* verd har form av å være et ideal og en normativ viljeserklæring (Lingås 2002, s. 135).

Dette idealet kan vi finne igjen i litterære og filosofiske tekster opp i gjennom i historien. Den eldste etiske tenkingen om menneskers behandling av og holdning til hverandre uttrykkes i ulike varianter av gjensidighetsprinsippet eller den gyldne regel om å handle mot andre som en vil at andre skal handle mot en selv. Disse prinsippene finnes i skrifter som er over 4000 år gamle, og de finnes i alle verdensreligioner. Bak dette gjensidighetsprinsippet ligger ifølge Lingås (2002) et menneskesyn der en regner andre og seg selv som mennesker og det uttrykker respekt og selvrespekt. Han beskriver dette idealet om menneskets iboende verd som arven fra Jerusalem, Athen, Roma og Paris. Vi kan altså dra noen store linjer gjennom historien der den menneskelige person gradvis utvikles til å bli ansett som en verdi i seg selv. Idealet er uttrykt opp igjennom historien i hebraisk-kristen tradisjon og i islam, i Aristoteles menneskesyn og av Paulus i normen om ikke-diskriminering.

På 1500-tallet brukes uttrykket menneskeverd (*Dignitas humanus*) for første gang av renesansehumanisten Pico de Mirandola, og uttrykker humanismens historiske røtter i kristendommen og i antikkens filosofi. I 1689 fikk vi den første menneskerettighetserklæring som begrunnet menneskeverdet naturrettslig.

På 1700-tallet uttrykte opplysningsfilosofer som Locke, Voltaire, Rousseau og Montesquieu, at mennesket i kraft av å være menneske har naturlige rettigheter. De politiske og sosiale rettighetene dette innebærer var ikke upåvirket av "arven fra Roma", romerrettens tanker om rettferd.. I 1776 kom den nordamerikanske uavhengighetserklæringen som systematisk formulerte menneskerettighetenes sammenheng med menneskeverdets ukrenkelighet. Og da den franske revolusjonens menneskerettighetserklæring der menneskeverdet og likeverdet begrunnes naturrettslig og verdslig, ble formulert i 1789, var grunnlaget lagt for senere erklæringer om menneskeverdet og dets ukrenkelighet i form av våre moderne menneskerettigheter. (Lingås 2002).

(...) det vokste fram en ny tidsånd. Den var preget av åpenhet og grundighet i tenkingen som handlet om epistemologi eller menneskers erkjennelse. Den satte fokus på enkeltmenneskets verd og rettigheter og på statens plikter overfor borgerne, slik det uttrykkes i parolen *Frihet, Likhhet og Brorskap*. Frihetsidealene var særlig knyttet opp til tros- og tankefrihet og ytringsfrihet, likhetsidealene var spesielt opptatt av likeverdet og likhet for loven, mens brorskapstradisjonen, som vi i dag kanskje heller omtaler som solidaritetstradisjonen, inneholdt etiske normer for fellesskapet blant "les enfants de la patrie" – nasjonens barn. Disse tankene kan vi kalle *arven fra*

Paris. Med den var grunnlaget lagt for en verdslig humanisme og seinere erklæringer om menneskeverdet og dets ukrenkelighet slik vi finner det uttrykt i våre moderne menneskerettigheter (Lingås, 2002, s. 31).

Men de positive tankene om menneskets ukrenkelighet har opp i gjennom i historien fått hard medfart gjennom ideologiske tanker, politiske handlinger og sosial virkelighet. Dette har i mange tilfeller ført til at undertrykte, utstøtte, forfulgte og utbyttede har fått rangert menneskeverdet sitt som annerledes og mindreverdig. Det som spesielt skulle vekke verdenssamfunnets bevissthet omkring menneskeverdets ukrenkelighet var de massive overgrepene som skjedde mot menneskeverdet, mot enkeltmennesker og grupper av mennesker i 1. og 2. verdenskrig. Disse overgrepene og frykten for de moderne våpnenes ødeleggende kraft skulle komme til å skape en konsensus som resulterte i troen på FN og verdenssamfunnets vern om menneskerettigheter.

Det *iboende* menneskeverdet, som FNs menneskerettighetserklæring bruker som uttrykk, begrunner menneskets ukrenkelighet på tvers av livssynsmessige, politiske og ideologiske skiller. Kjernen er menneskets rett til å eie seg selv og sine tanker. Og mennesket er likeverdig, uavhengig av et hvert *ytre* kjennetegn som rase, kjønn, klasse, hudfarge, etnisk bakgrunn, utseende, funksjonsevne osv. og uavhengig av "*indre*" kjennetegn som tro, tanke, politisk syn osv (Lingås 2002, s.).

Det har i historiens løp ikke vært en selvfølge at menneskerettigheten også har vært et uttrykk for barns rettigheter. Først på 1700-tallet og gjennom opplysningsfilosofen Rousseaus tanker om at barnet representerer naturen (*Det uskyldsrene barnet*) og de voksne kulturen, ble det utviklet et humant syn på barn. At barn ble mennesker, var hovedsakelig en følge av vitenskapelige framskritt. Lingås (2002) framhever Freud som den første som vitenskapelig viste at barns første leveår påvirker hvordan et menneske utvikler seg. Dette medførte en erkjennelse av at det var viktig hvordan voksne behandlet barn. Barnets menneskeverd ble i denne historiske konteksten anerkjent ut i fra hva barnet kommer til å bli.

I Norge er det Åse Gruda Skard (1905-1985) som har hatt stor betydning for hvordan samfunnet ser på barn. Hun representerte en humanistisk modernitet som handlet om både å sette barns behov på dagsorden og å vitenskapeliggjøre barneoppdragelsen. Gjennom folkeopplysning påvirket hun barns situasjon og synet på barn ved å sette søkelys på blant

annet barns psykiske og fysiske helse og betydningen av en barneoppdragelse som tar utgangspunkt i barns behov.

Eglantyne Jebb stiftet den første Redd Barna-organisasjonen - i England. Hun skrev i 1923 utkastet til den første FN-erklæringen om Barnets Rettigheter. Denne erklæringen ble senere videreutviklet og kom til å danne grunnlaget for FNs barnekonvensjon (<http://www.unicef.no/Barnekonvensjonen>).

Menneskeverdet har blitt oppfattet ulikt opp igjennom i historien og når vi ser oss rundt i verden ser vi at det fortsatt oppfattes ulikt. "Sannheten" om hva barn og barndom er har også forandret seg opp igjennom i historien (Hognestad 2007) og den er forskjellig i forhold til hvor vi befinner oss og hvem vi er sammen med. James og James (2004) og Viuru (2001) vektlegger at den kollektive oppfatningen av hva barndom består av, hva slags syn samfunnet har på barn og hvordan vi oppfatter de yngste menneskenes behov, rettigheter og plikter er sosialt konstruert. At barn blir sett som subjekter med rett til sine egne tanker og meninger er i en historisk sammenheng et relativt nytt fenomen (Bae 2004, Palludan 2005, James og James 2004, Lenz Taguchi 2004, Dahlberg, Moss og Pence 2002, Schibbye 2002, James og Prout 1990). Dette fenomenet beskriver Bae (2004) og James og Prout (1990) som et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn.

3.2 Barnekonvensjonens innflytelse på styringsdokumentene

I flere tekster blant annet Dahlberg, Moss og Pence (2002), Moss (2006) og i ulike IOCD-rapporter (1998, 2006) framheves Norge og Norden som land som i stor grad har klart å implementere et syn på barn som likeverdig deltakere i et demokratisk samfunn i lovgiving og rammeverk for barnehager. Da Lov om barnehager ble revidert i 2005, kom det inn en ny bestemmelse som ble gjort gjeldende fra 1. januar, 2006. Her står det:

§ 3 Barns rett til medvirkning:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og

vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 6).

I innledningen til Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det:

Planen skal fremheve betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Planen har både et her-og nå- og et framtidsperspektiv. Rammeplanen understreker barnehagens særegenhet som pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 5).

Barnehagelovens § 3 er direkte relatert til artikkel 12 i FNs barnekonvensjon som gir barn rett til å si sin mening. Tholin (2007) skriver at intensjonen med barns medvirkning er at de skal oppleve å være deltaker i et inkluderende fellesskap, og derigjennom påvirke og få innflytelse på innholdet i barnehagen. Hun viser til Arneberg og Øverland (2004) som forstår demokrati som en ordning eller prosess. Demokrati som ordning handler etter deres oppfatning, om at vi etablerer møteplasser der vi kan utrykke tanker og meninger, lytte til andre synspunkter, drøfte og reflektere over det vi gjør eller skal gjøre sammen. Demokrati som prosess retter kritisk korrektiv mot måten vi driver barnehage på.

Å skape en barnehage som bygger på demokrati og delaktighet, handler ikke om at alle kan få gjøre som de vil, men om å gi rom for å tenke fritt og respektere andres meninger. Om jeg som pedagog ikke tar ansvar for å gi barn muligheter for å utrykke sine meninger, vil barna ikke kunne påvirke hverdagen sin. (...) Med bakgrunn i dette er det svært viktig at vi sammen og uten opphold fører en diskusjon om pedagogrollen og om hva vi mener med barns delaktighet. (Åberg, 2006, s. 67).

Utviklingen av menneskerettighetenes og FNs barnekonvensjons etiske idealer og normative føringer har foregått i et langt historisk perspektiv. De har blitt formulert og omformulert under ulike samfunnsforhold og i ulike historiske og sosiale kontekstene og innenfor de rådende diskursene som tilhørte de forskjellige tidsepoker. Barnehagepedagoger står overfor store utfordringer når de skal virkeliggjøre disse idealene og normative føringene i en norsk postmoderne barnehagepedagogisk kontekst. Løvlie (1992) understreker at pedagogisk

filosofi er kontekstuell. ”Det vil si at dens virksomhet ikke drives under evighetens synsvinkel, men er styrt av problemer som opptrer i bestemte historiske og sosiale sammenhenger” (Løvlie, 1992, s. 13). I lys av denne forståelsen vil barnehagepedagogene stå overfor for store faglige oppgaver som innebærer å avsløre og utfordre rådende diskurser og kunnskapsregimer som motarbeider og underkjenner barns rett til medvirkning. Samtidig må pedagogene som Åberg (2006) uttrykker i sitatet over, kontinuerlig diskutere og reflektere over pedagogrollen og gripe inn i den daglige virksomheten i barnehagen for at barns ulike stemmer skal bli hørt og få reell gyldighet i barnehagen.

4. FNs Barnekonvensjon og konsekvenser for barnehagepedagogikk

4.1 Omsorg, en forutsetning for medvirkning

FNs barnekonvensjon inneholder sterke føringer for alle barns rett til omsorg og beskyttelse. Omsorgsbegrepet har da også fått en synlig og tydelig plass i den nye Barnehageloven og i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehageloven § 2 om Barnehagens innhold gir følgende føringer for barns rett til omsorg.

Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs - og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, helse og forståelse for en bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 23).

Rammeplanen følger opp dette med:

Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg. Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen.

Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen

En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 23-24).

Innledningsvis skrev jeg at barns deltakelse i barnehagen må forstås innenfor et sammensatt bilde, hvor retten til medvirkning må vurderes opp mot deres behov for tilhørighet og tilknytning til andre. Tholin (2007) omtaler omsorg som bærebjelken i arbeidet i barnehagen og en forutsetning for at barn kan medvirke. Hun tenker seg at omsorg er å knytte bånd og være bundet sammen, i større eller mindre grad og hevder at alle mennesker ønsker å være i en slik sammenheng. Dette innebærer en grunnleggende og etisk side ved omsorg som vektlegger at omsorg skaper tilhørighet og at det er en nødvendighet for alle å kjenne tilknytning til andre mennesker. Omsorgsbegrepet knyttes i denne forståelsen sammen med relasjonen mellom menneskene som virker sammen i barnehagen. Våre liv er viklet inn i hverandres liv, og vi er avhengige av hverandres omsorg skriver Løgstrup (1956). Han hevder at det er et grunnleggende kjennetegn ved oss mennesker at vi møter andre mennesker med tillit. Vi mennesker er derfor ”utlevert” til hverandre sier han og utdyper dette på følgende måte:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej (Løgstrup, 1956, s. 25).

Å forstå omsorg og relasjon i dette perspektivet handler om å slippe noen inn i sin samvittighet, noe som innebærer et stort etisk ansvar.

4.1.2 Om Møtets etikk

Dahlberg og Moss og Pence (2002) henviser til Bauman (1993) som tar til ordet for en postmoderne etikk som innebærer at vi må personliggjøre moralen, bli våre egne moralske agenter. Individet må ta ansvar for svært vanskelige moralske avgjørelser hevder han, uten at en har muligheter til å begrunne det i vedtatte sannheter eller universelle regler. ”Når vi tar

ansvar for vårt eget ansvar, er det å være moralsk” (Bauman 1993, s. 56, i Dahlberg og Moss 2002, s. 67). Vi bærer i følge dette synet det moralske ansvaret uansett om vi velger å gjøre noe eller ikke når vi møter på utfordringer og dilemmaer.

It is possible to give up on the grand narrative idea of the single ethical code, without giving up on the idea of moral responsibility as a regulative ideal . . . Choices between good and evil are still to be made, this time, however, in the full daylight, and with full knowledge that a choice is being made. With the smokescreen of centralized legislation dispersed and the power-of-attorney returned to the signatory, the choice is blatantly left to the moral person`s own devices. With choice comes responsibility. And if choice is inevitable, responsibility is unavoidable (Bauman, 1995, s. 5 i Dahlberg og Moss, 2005, s. 70).

For Bauman (1995, s. 1 i Dahlberg, Moss og Pence 2002) er ansvar for den andre det viktigste trekket ved postmoderne moral: ”Å ta stilling betyr å ta ansvar for *den andre*.” Denne tenkingen som Bauman og flertallet av feministiske forskere kaller ”an ethics of care” eller ”omsorgsetikk” betrakter etikk som en kreativ praksis, en praksis som medfører at etiske avgjørelser alltid må ses i sin spesifikke sammenheng eller kontekst.

Dahlberg og Moss (2005) viser til at tenkere som Martin Heidegger, Simone Weil, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Michel Foucault, Francois Lyotard og Paul Ricoeur har inspirert forfattere som har vært opptatt av postmoderne etikk og spesielt ethics of care. De setter også dette begrepet inn i en historisk sammenheng som kan føres tilbake til de klassiske filosofene i antikkens Hellas, til tidlig kristne tenkere og stoisk filosofi.

Men framfor alt er det den litauiske tenkeren Emmanuel Levinas (1906 – 1995), som har satt ord på ”the philosophy of the Other” Levinas forsøker å endre forholdet til annerledeshet fra et totalitært og modernistisk utgangspunkt der en hadde tro på at en skulle få *den andre* til å bli en del av det almenne, det kjente, til å vise respekt for den andre. Dette innebærer en forskyvning fra å begripe *den andre* til å respektere *den andre*. Det å ta ansvar for den andre betyr *ikke* i følge Bauman (1995 i Dahlberg, Moss og Pence 2002) å behandle dem som det samme som oss selv eller noe med universell eller generell karakter. Andre må i stede anerkjennes som unike og uforanderlige, og forholdet må være til dette ”konkrete andre”.

Levinas hevder at vi oppdager hva den andre er bare i møtet med dem, og spesielt stilt direkte overfor dem, for det er ansikt til ansikt at vi oppdager hva de andre er, og det er blikket som problematiserer alle forsøk på å undertrykke dem. Et forhold til de andre gjennom dialog er en nødvendig del av møtene, akkurat som kunsten å lytte – lytte til de andre, fra deres posisjon og erfaring, og ikke trekke vår egen forståelse ned over dem. Møtet må kunne karakteriseres ved hjelp av de andres annerledeshet (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 68).

Dette forholdet beskriver Dahlberg, Moss og Pence (2002) og Dahlberg og Moss (2005) som møtets etikk, (ethics of an encounter) og viser til Bauman som uttrykker seg slik:

Det moralske ligger i møtet med de andre ansikt til ansikt. Moralsk holdning avler et grunnleggende ulikt forhold på en slik måte at ulikhet, ikke-likhet, ikke-spør-etter-gjengjeld- holdning, mangel på interesse for gjensidighet, likegyldighet til om man utbalanserer gevinst eller belønning – kort sagt, denne organisk ubalanserte og derfor ikke-reversible typen av ”jeg mot de andre”- er det som gjør møtet til en moralsk hendelse (Bauman 1993, s.48-9, i Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 68).

Denne forståelsen av *den andre* og møtet med *den andre* er etter min oppfatning en forutsetning for at det skal kunne være likeverdighet i subjekt-subjekt-relasjonen, likeverdighet i omsorg og omsorg som et ”gi og få-forhold” og som jeg skrev innledningsvis mener jeg dette forholdet er grunnleggende for at medvirkning skal kunne foregå på demokratiske prinsipper.

Nel Noddings (1997) bruker også begrepet ”etics of care” eller omsorgsrasjonalitet som et begrep som innebærer at vi godtar at vi alle er avhengig av hverandre. Hun tar til orde for at omsorgsetikk er vern mot utbytting og skriver at hvis alle barn, både gutter og jenter, oppdras til kompetente omsorgspersoner og følsomme omsorgsmottakere, burde utbytting bli en sjeldenhet. Omsorgsetikken binder givere og mottakere av omsorg sammen i relasjoner av gjensidig ansvar. I motsetning til individualismen i kantiansk etikk der hvert enkelt moralsk subjekt er fullt ut ansvarlig for egen moralsk fullkommenhet, krever omsorgsetikken at vi alle sammen erkjenner at vi er avhengige av hverandre (og til en viss grad en vennlig skjebne) om vi skal utvikle oss til moralske gode mennesker. ”Hvor god jeg kan bli, avhenger i alle fall av hvordan du behandler meg” (Noddings, 1997, s. 221). I barnehagen innebærer dette å skape

gode omsorgsfulle relasjoner og la alle få muligheten til å få og gi omsorg i det alminnelige hverdagslivet.

Noddings (1997) utpeker fire viktige komponenter som hun mener er viktig for en moralsk oppdragelse fra et omsorgsperspektiv: - modeller, dialog, praksis og anerkjennelse. Om modeller sier hun at vi er i hovedsak opptatt av elevenes utvikling som giver og mottaker av omsorg. Dette innebærer i følge Noddings (1997) at vi gjennom vår egen atferd, i samværet med barn og unge, må vise hva det betyr å ha omsorg. Om dialog skriver hun at den er helt vesentlig i en moralsk oppdragelse fra et omsorgsperspektiv. Det er gjennom dialogen vi kan evaluere virkningen av våre forsøk på å gi omsorg. Gjennom dialogen lærer vi mer om den andre som er nødvendig for oss om vi skal kunne gi god omsorg. Når vi gir omsorg til noen, får vi hjelp av den tilbakemeldingen vi får fra mottakeren.

Praksis er den tredje komponenten Noddings (1997) trekker fram. Hun påpeker betydningen av samarbeidslæring i skolen. Vi kan trekke paralleller fra dette til barnehagen som må skape tid og rom for at unger skal være deltakere i aktiviteter der de utvikler samarbeidsevner i nære relasjoner og vennskap. Det siste forholdet hun presenterer er anerkjennelse. Når vi anerkjenner noen, finner vi fram det beste hos vedkommende og oppmuntrer utviklingen av det.

Her er et viktig og klartseende menneske i mitt liv som ser tvers igjennom den ynkelige eller smålige figuren jeg er akkurat nå, og ser at jeg kan være noe annet og bedre, og at det er en realistisk mulighet. Anerkjennelse løfter oss mot vårt eget bilde av et bedre selv (Noddings, 1997, s. 224).

Anerkjennelse forutsetter tillit og kontinuitet. Hun hevder at kontinuitet er nødvendig fordi vi trenger kunnskap om den andre og at tillit er nødvendig dersom omsorgsgiveren skal ha troverdighet, og som grunnlag for å søke etter et godtakbart motiv.

4.2 Dilemmaer ved barns medvirkning

Eide og Winger (2006) behandler en rekke viktige dilemmaer ved barns medvirkning. De referer til Rammeplanen (2006) som blant annet sier at medvirkning handler om det enkelte barns muligheter til å gi uttrykk for meninger, for selvbestemmelse, for å se seg selv i et fellesskap, til tid og rom, til undring og refleksjon og til å bli møtt med anerkjennelse og respekt. Barnehagelovens § 3 sier at barns medvirkning er en rettighet, samtidig innebærer det krav og forpliktelser for pedagogen som skal legge til rette, planlegge og gjennomføre arbeidet, slik at alle barn får mulighet til å delta. Eide og Winger (2006) vektlegger at å la barn medvirke krever kunnskap, ydmykhet og nærvær fra voksnes side til beste for enkeltbarnet og kollektivet.

Når vi diskuterer hvordan barn skal være medvirkende og medbestemmende, påpeker de viktigheten av å se på balansen mellom muligheter og begrensninger for barns ansvarlighet og delaktighet. De retter også oppmerksomheten mot det motsatte av ansvarlighet – nemlig barns rett til uansvarlighet: ”Barn kan ikke bli stilt ansvarlig for sine handlinger på lik linje med voksne. Her ligger nettopp noe av friheten i det å være barn, nemlig frihet fra ansvar” (Eide og Winger, 2006, s. 33-34). Kanskje har satsingen som har foregått innenfor utviklingen av barns sosiale kompetanse ført til at vi i mange tilfeller stiller alt for store krav til hva barn skal ta ansvar for og til i hvor stor grad de skal se konsekvenser av egne valg. I denne sammenhengen advarer Bae (2009) og Kjørup (2007) mot en for snever demokratiforståelse som kan føre til at barns medvirkning blir redusert til konkrete og ugjenkallelige valg. Det en slik demokratiforståelse neglisjerer er at en genuin demokratiforståelse oppstår idet barnet møter respekt for sine uttrykk og ytringer, samtidig som de får erfare at mennesker trenger hverandre (Bae, 2009). Eide og Winger (2006) tror som Bae (1996, 2004) at for å kunne møte barn på deres rett til uansvarlighet, må den voksne stå i et anerkjennende forhold til barnet. Å være anerkjennende innebærer blant annet i følge Bae (1996) å gå inn i forhandlinger og dialog med barn, noe som igjen krever at den voksne er villig til å lytte, bekrefte, være åpen, nærværende og avgrenset i relasjoner med barnet.

I Rammeplanens punkt 1.5 (s. 13) står det: ”Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap, og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og utrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre. I Temaheftet om medvirkning mener Eide og Winger (2006) at det er en utfordring for barnehagepersonalet å

finne balanse mellom alle hensyn og krav, slik at barn skal kunne være både sjølstendige og kollektivt ansvarlige. ”Som deltakere i et fellesskap er vi avhengige av hverandre og alle må være bidragsytere for at fellesskapet skal fungere” (Eide og Winger (2006, s. 35). Dette peker på et forhold som fokuserer på rettigheter og forpliktelses på samme tid. En konsekvens av dette blir å arbeide med grunnleggende prinsipper for samhandling og andreorientering.

Eide og Winger (2005) karakteriserer barnehagen som et mini-samfunn hvor mange mennesker i ulike posisjoner og med ulike kulturelle erfaringer og forestillinger møtes for å skape en felles virksomhet. Barnehagen blir derfor en viktig arena for læring av demokratiske prosesser og væremåter. Å lære seg å reflektere, ta begrunnede valg og stå for de valgene en tar, blir, hevder de, en sentral del av barnehagens lærings og dannelsesprosess. I denne forståelsen blir det viktig å skape rom for barn der de kan dele erfaringer og synspunkter. Her referer de til Dahlberg, Moss og Pence (2002) som snakker om at barnehagen kan skape ”forum for meningskonstruksjon”.

Jeg har tidligere i oppgaven (kapittel 2.3) beskrevet diskurser som setter barn i en posisjon som sårbare, uskyldige og uutviklet individer. Disse diskursene har medvirket til at de voksnes oppgave har vært preget av å dekke barns behov ved å beskytte og hjelpe og å lære dem nødvendige ferdigheter for å møte skolen og framtida. Denne forståelsen som gjør barnet til en passiv mottaker mens den voksne tilskrives en aktiv subjektposisjon, har etter min mening, vært med på skape de barnehagearbeiderne som Moss (2006, s.34-35) begrepssetter som ”The Substitute Mother” og The Worker as a Technician. Roche (2005) påpeker at det er et motsetningsforhold mellom tanken om barnet som aktiv, autonom medborger og en svært utbredt forestilling om det uskyldige, sårbare, inkompetente barnet som er diskvalifisert til å representere seg selv. I dette bildet, skriver han, gjøres barnet nærmest identisk med sine antatte behov, mens den voksne blir den som både identifiserer og tilfredsstiller barnets behov.

I denne sammenhengen mener jeg det er relevant å vise til det mange forskere, blant andre James, Jenks og Prout(1998), Kjørholdt (2008) Bae (2009), framhever som særlig betydningsfullt, nemlig å se på både barn og voksne som mennesker som *er (beings)*, og mennesker som *blir (becomings)*. I denne begrepsbruken ligger en forståelse av at vi som mennesker er og lever her og nå samtidig som vi alle er i utvikling og har ønsker og mål for framtida. Om barn virkelig skal få medvirke på sine egne premisser, skriver Bae (2009), er de

helt avhengig av et personale som er i stand til å *se* og *høre* dem og til å støtte dem. Dette forutsetter empatiske pedagoger som er i stand til å se og anerkjenne deres kompetanser og sterke sider og som oppmuntrer dem til å utvikle seg og lære. Bae (2009) understreker også at det i dette forholdet ligger en fare for både å overvurdere barn som autonome, kompetente og rasjonelle og å undervurdere deres svake sider og hun skriver: ”.../ - barn er også avhengig, sårbare og med uutviklet kognitiv evne” (Bae, 2009, s. 12).

Eide og Winger (2006) påpeker det asymmetriske i forholdet mellom voksne og barn. Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men personalet har mye mer makt og ansvar og de framhever viktigheten av at personalet reflekterer over hvordan dette kommer til uttrykk i forhold til barna. Bae (2004) anser det som en stor utfordring for de ansatte å erkjenne det ansvaret som ligger i yrkesposisjonen og samtidig skape et anerkjennende forhold til barna. Østrem (2008) beskriver asymmetrien mellom barn og voksne som et forhold vi ikke kommer utenom. Anerkjennelsen derimot firer ikke på kravet om gjensidighet skriver hun. Gjensidighet og likeverd i subjekt- subjektrelasjon er en forutsetning for anerkjennelse. ”Gir vi opp tanken om gjensidighet i relasjonen mellom voksen og barn, ekskluderes samtidig barnet fra fellesskapet av menneskelige subjekter” (Østrem 2008, s. 132). Hun påpeker at forståelsen av barnet som likeverdig subjekt og anerkjennelsens radikale gjensidighet krever en kritisk tilnærming til dette forholdet og velger å forstå asymmetri som premiss for samhandling i en rent deskriptiv forstand. Denne forståelsen hevder hun, gjør det mulig å ta høyde for at asymmetri i menneskelige relasjoner utfordrer tanken om anerkjennelse og gjensidighet.

Relasjoner som er basert på asymmetri, medfører alltid en risiko for krenkelser av den svakeste partens subjektivitet. Det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn gjør det nødvendig å reflektere over hvordan det er mulig å forholde seg ansvarlig til gitte grenser og livsvilkår uten å gå på akkord med anerkjennelsesidealet (Østrem 2008, s. 126).

Risikoen for krenkelser i asymmetriske forhold vil alltid være tilstede. Spørsmålet blir i følge Østrem (2008) hvordan det er mulig å minimalisere de negative konsekvensene av disse premissene. Samtidig er det en ambisjon for arbeidet hevder hun, å relatere de overordnede og prinsipielle spørsmålene til en konkret historisk kontekst. Hvordan kan tanken om barns likeverd og rett til medvirkning realiseres innenfor rammen av den samfunnsmessige kontekst

der barn lever sine liv? Det synes avgjørende å fokusere både på barns eksistensielle sårbarhet som mennesker og på barns utsatte subjektposisjon i den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne.

Den andra är alltid helt olik mig, och jag kan aldrig helt och hållet träda in i dennes position. Däremot kan jag använda den andres utsaga för att vidga, fördjupa eller förskjuta min egen förståelse, eller se möjligheten till multipla sätt att förstå (Taguchi 2004, s. 195–196).

I dette perspektivet handler barnets utsatthet som subjekt i følge Østrem (2008) om en risiko for at voksnes definisjonsmakt medfører en invadering av barnets urørlighetssone (jf. Løgstrup) og kan også medføre en manglende respekt for barnets unike tilgang til sin egen erfaringshorisont.

Ethvert forsøk på å forstå virkeligheten ut fra barnets perspektiv må følges av et forbehold om at det aldri kan bli noe mer enn et ærlig og oppriktig forsøk. Et anerkjennende møte mellom en voksen og et barn kan med andre ord forstås som en gjensidig læringsprosess. Møtet med barnet gir også den voksne mulighet til å korrigere sine oppfatninger om tilværelsen og utvide sin forståelseshorisont (Østrem, 2008, s. 11).

Voksne kan aldri tre helt og fullt inn i barnets posisjon. Vi kan ikke overta barnets perspektiv. Å tro det vil være en krenkelse av barnets subjektivitet. Det som imidlertid er nødvendig hevder Østrem (2008), er at vi som voksne respekterer barnet som likeverdig subjekt og tar ansvar for at barnets perspektiv og virkelighetsforståelse gjøres gjeldende.

4.3 Barns medvirkning og konsekvenser for pedagogikk og pedagogrollen

4.3.1 En ny voksenrolle

Bae (2006) viser til forskere som peker på at prinsippene i FNs barnekonvensjon er meget radikale i forhold til tradisjonell oppdragspraksis, og at det å etterleve konvensjonenes prinsipper i praksis, krever en ny voksenrolle i hjem, barnehage og skoler. Hun henviser til Woodhead (2005) som hevder at innholdet i Barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til å uttrykke seg om saker som angår dem, samt artikkel 13 (om ytringsfrihet) og artikkel 14 (om tanke-, samvittighets og religionsfrihet), kan by på store utfordringer å realisere. Woodheads poeng skriver Bae (2006), er at disse paragrafene berører kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barna og de voksne som regulerer livene deres. Bae (2006) deler imidlertid hans syn når han påpeker at å ta disse synspunktene på alvor, nettopp innebærer en mulighet for å forandre samfunnet i retning av å møte barn med mer respekt.

Oversatt til barnehagepraksis vil det si at å arbeide med implementering av prinsippene om barns medvirkning vil måtte innebære refleksjon og kritisk drøfting av praksis. Det finnes ingen snarvei eller enkle metodiske grep. Fokus må rettes mot hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster i lokale miljøer (Bae, 2006, s. 11).

Bae (2006) ser barnekonvensjonens artikkel 12, 1. ledd som mest relevant med tanke på arbeid i barnehagen. det er formulert slik:

1. ”Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet”.

Bae (2006) henviser til Løkken (2000) og Stern (2003) som har dokumentert små barns kompetanse til å uttrykke seg og formidle følelser og intensjoner fra tidlig i livet. ”I prosesser hvor voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer, kroppslig, nonverbalt og verbalt, ligger mulighetene for å ivareta barns rettigheter som deltakende subjekter” Bae (2006, s. 12).

I Rammeplanens del 2, punkt 2.3 om Læring (s. 27) står det at læring vil være preget av kvaliteten i samspeillet mellom barn og personale og at personale skal vektlegge anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Punktet avsluttes med: ”Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende.” Det stilles altså store krav til personalet i barnehagen uten at disse utdypes i nevneverdig grad. Bae sa på forelesning på Høgskolen i Oslo (mars, 2008) at Rammeplanen er en utfordring til førskolelærernes profesjonalitet, den er kort og upresis og forutsetter at pedagogene har mye forkunnskap. Min erfaring som jeg deler med flere av mine styrerkollegaer, er også at Rammeplanen er upresis og at den kan framstå som enkel. I dette ligger det en fare for at det pedagogiske arbeidet kan bli overfladisk og preget av metoder og teknikker. Sett i sammenheng med det tidligere nevnte forholdet at barnehageansatte i stor grad er innskrevet i modernistiske diskurser, vil det kreve omfattende endringsarbeid som innebærer bevisstgjøring, diskusjoner og muligheter til å tilegne seg kunnskaper om nyere småbarnsforskning og barns subjektivitet. I Temaheftet om barns medvirkning, beskriver Bae (2006) en prosess som innebærer at førskolelærer og andre med ansvar for barnehagens innhold må sette søkelys på voksenrollen i barnehagen. Å gi rom for barns medvirkning skriver hun, forutsetter voksne som kan innta ulike posisjoner: for eksempel både å vise respekt for barns perspektiver og uttrykksformer, men samtidig utøve voksen autoritet, gi omsorg og beskytte barnet når de finner det nødvendig. Hun sier seg enig med Woodhead (2005, s. 95) som påpeker følgende: ”Implementeringen av Barnekonvensjonen forandrer ikke bare barns status, det forandrer også den voksnes status. Å respektere barns rettigheter forandrer måten vi tenker om oss selv”.

4.3.2 Pedagogikk som relasjon

Jeg har tidligere i oppgaven vektlagt at i det postmoderne paradigme har det å være barn fått en annen mening enn tidligere og at det er i møtet mellom mennesker at mening skapes og læring foregår. Konsekvensene for pedagogikk er at pedagogikk blir relasjon. Denne forståelsen innebærer som Bae (2008) peker på i sitatet over, at fokus må rettes mot hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster i lokale miljøer. I følge Østrem (2008) kan medvirkning bare realiseres innenfor de relasjonelle og kulturelle kontekster den enkelte inngår i. Hun hevder at dette innebærer en forståelse av å ivareta barn som subjekter i en intersubjektiv sammenheng, noe som blant annet krever refleksjon omkring den asymmetrien som preger relasjonen mellom barn og voksne. Østrem

(2008) støtter seg til Benhabibs teori om det *situerte selvet*. Å forstå selvet som situert innebærer i Benhabibs subjektteori at subjektet er autonomt og autentisk samtidig som det befinner seg i en intersubjektiv sammenheng. Selvet blir med andre ord til i relasjon til andre og til samfunnet. ”Jeg-identitet utvikles gjennom kommunikativ interaksjon” (Benhabib 1992, s.7).

Bae (2004, 2009) har fokusert på hvordan interaksjonens kvalitative aspekter skaper grunnlag for å anerkjenne barn som fullverdige individer gjennom å vise til den voksnes respekt for barns opplevelsesverden. I forskningen sin har hun tatt i bruk en begrepsdanning basert på gjensidig anerkjennelse (Schibbey 1992, 2002) og intersubjektivitet (Stern 1985) som teoretiske redskaper. I denne forståelsen og begrepsdanningen er Hegels (1770-1831) forståelse av anerkjennelsens dialektikk helt sentral. Schibbye (2004) beskriver denne tenkingen ved at individets bevissthet blir til via en annens bevissthet og at å være anerkjennende innebærer å fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet. Hegel understreker at i en bevegelig relasjon må partene være likeverdige. ”Det betyr ikke at de er like, men begge har *lik* rett til sin egen opplevelse” (Schibbye, 2004, s. 248). For Bae (2004) er det viktig å framheve at anerkjennelsesbegrepet er forankret i et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker. Dette er nødvendig hevder hun, fordi å løsrive forståelsen fra det filosofiske grunnlaget om gjensidig likeverd, kan føre til forenklinger og overfladiske oppfatninger i retning av teknikker eller metoder for god kommunikasjon. Anerkjennelse er i følge Schibbye (2004) ikke forenlig med prestasjoner eller ambisjoner i forhold til den andre. Anerkjennelse handler ikke om å ha et mål, om å bruke en teknikk eller om å være instrumentell. ”Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det helt enkelt: ”Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*” (Schibbye, 2004, s. 247). Dette innebærer i følge Bae (2004) å forholde seg til individets indre opplevelsesverden ved å prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og er gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra av andre. Hun henviser til Sommer (2003) og Stern (1985) og peker på at dette får konsekvenser for hvordan vi som pedagoger må være observant tilstede i forhold til barns ulike uttryksformer og i forhold til måten eller formen noe blir kommunisert på. Det handler å bli sett som den du er og bli gitt muligheter til å vise deg fra din beste side. ”Vi skaper oss selv og vi skapes av andre” skriver Nordin-Hultman (2004, s. 172). Hun mener at dette innebærer at barn ikke *er* på en spesiell måte, de *blir*, ut i fra de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene og aktivitetene tilbyr dem.

Barna snakker og handler innen de meningsbærende tankemønstrene, forestillingsverdenene og handlingsmønstrene de møter og som de har lært seg å bruke. Hvert eneste sekund må barnet forholde seg til en eller flere meningsbærende diskurser – egne, andres, og felles (Nordin-Hultman, 2004, s. 170).

I denne forståelsen hevder Nordin-Hultman (2004) at barnet også blir skapt eller konstituert av andre ut i fra hva slags forestillinger om barn som dominerer i bestemte sammenhenger. Hun beskriver denne måten å forstå subjektivering – det å bli til som subjekt - som en dobbel prosess. Denne prosessen kan forstås som en konstitueringsprosess i forhold til hvordan samfunnet rundt oss forteller hvordan ting skal være, samtidig som vi er aktive subjekter som konstituerer oss selv. Dahlberg, Moss og Pence (2002) beskriver identitet som et relativt og relasjonelt begrep som konstitueres og rekonstrueres innen gitte sammenhenger. Sammenhenger som, skriver de, alltid er åpne for forandringer og der mening om hva barn er, kunne være eller ikke burde være, ikke kan fastlås en gang for alle. De viser til at postmoderne barn har en rekke overlappende identiteter som barna selv er aktivt med på å konstruere. Identitet er ikke noe fastlåst en gang for alle. ”I stedet skapes/konstitueres selvet gjennom handlingene og de mulighetene som miljøene og utviklingen av situasjonene tilbyr. Det er der barnets ”selvskaping” foregår” (Nordin-Hultman, 2004, s. 174). Dahlberg, Moss og Pence (2002) innfører begrepene forholdspedagogikk eller relasjonspedagogikk. Denne måten å forstå pedagogikk på innebærer å betrakte barn som aktivt medarbeidende i konstrueringen av sin egen og andres kunnskap og identitet. For å beskrive dette forholdet tar de i bruk Loris Malaguzzis omtale av læringssynet i Reggio Emilia.

Barn lærer ved å samhandle med sitt miljø og ved aktivt å omforme sine forhold til voksenverden, til ting, til hendelser og på originale måter til sine jevnaldrende. På en måte deltar barna i å skape sin egen og andres identitet. Samhandling mellom barn er grunnleggende erfaring man gjør i løpet av sine første leveår. Samhandling er et behov, et begjær, en livsnødvendighet som hvert barn bærer i seg (...) Barns læring om seg selv og medlæring (konstruksjon av kunnskap ved hjelp av selvet og medkonstruering av kunnskap med andre), støttet av interaktive erfaringer som er konstruert ved hjelp av voksne, avgjør hvilke prosesser og strategier som inngår i og stemmer overens med målene for oppdragelsen av småbarn og hvordan disse organiseres. Konstruktive konflikter (som oppstår i utvekslingen av ulike handlinger,

forventninger og ideer) omformer individets kognitive erfaringer og fremmer læring og utvikling. Ved å plassere barn i små grupper gjøres den prosessen enklere fordi det blant barn ikke finnes så sterke autoritetsrelasjoner eller avhengighetsforhold. Derfor er slike konflikter mer attraktive og fordelaktige (...) Hvis vi aksepterer at et hvert problem produserer kognitive konflikter, tror vi at slike konflikter innleder en medkonstruksjons- og samarbeidsprosess (Malaguzzi 1993, s.56).

I dette perspektivet blir barnehagen sett på som ”en integrert levende organisme, et sted der mange voksne og veldig mange barn deler liv og relasjoner” (Malaguzzi 1993, s.56).

Relasjoner mellom barn, foreldre, pedagoger og samfunn – står i sentrum for alt de gjør i Reggio Emilia skriver Dahlberg, Moss og Pence (2004). Dette får store konsekvenser for hva barna får muligheter til gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det forutsetter en pedagogikk der barn er aktivt samhandlende og at det pedagogiske miljøet stimulerer barns egen aktivitet og barns muligheter til å kommunisere sine egne erfaringer. Noe som også innebærer en tenking om barn og som både ”*human becomings*” og ”*human beings*” James, Jenks og Prout (1998), Kjørholdt (2008), Bae (2009), Rinaldi (2006) insisterer på en forståelse av barn som nåtidens medborgere. Hun er opptatt av at barnehagen som offentlig arena må fremme barns aktive læring her og nå. Barnets deltakelse i samfunnet her og nå, er i følge Rinaldi (2006) en begrunnelse for å legge til rette for barns læring.

4.3.3 Betydningen av å se barn som handlende og skapende individer

I de seinere åra har det sosiale samspillet og barns sosiale kompetanse blitt vektlagt og fått mye oppmerksomhet i barnehageutvikling. Nordin-Hultman (2004) mener at denne endringen først og fremst har vektlagt det personlige i relasjonene. Hva relasjonene skal inneholde sies det lite om hevder hun. I sitatet over framhever Malaguzzi hvordan konstruktive konflikter utvikler kognitive erfaringer og skaper læring, noe som etter min mening er avhengig av at relasjonen er knytta opp mot en handling eller en samværsform som innebærer problemløsning og samarbeid. Filosofen Martin Heidegger definerer mennesket først og fremst som en ”handlende skapning” og sier at det viktigste i menneskets liv er at det handler, sørger for, forårsaker, mestrer, med andre ord er i gang. Handlingene er avhengige av tingene, sier han. Nordin Hultman (2004) utdyper dette ved å si at når vi ser på barn som ”handlende skapninger” må vi rette oppmerksomheten mot det materiellet, de tingene gjenstandene og redskapene som finnes tilgjengelig. Det er disse tingene som oppfordrer til handling og som

bestemmer hvilke handlinger som er mulige. I denne sammenhengen kan det være viktig å peke på Anne-Lise Løvlie (1982) tanker om et barns selvskapning i kraft av handling og aktivitet. Løvlie (1982) mener at et barns trygghet ikke først og fremst er avhengig av individ til individ-relasjonen til en voksen. Det handler heller om barnets muligheter til å handle og være aktivt. Å kunne gjøre noe, handle og være aktivt etter eget hode gir barnet muligheter for mestring og kontroll. Dette forutsetter imidlertid at barnet gis tilgang til sitt eget handlings- og aktivitetspotensial. Nordin-Hultman (2004) viser til Rinaldis utsagn (1999) for å beskrive hvordan tingene ikke bare er et objekt som barn håndterer, men at tingene svarer på barnets handlinger og interagerer med dem.

Altfor ofte går vårt forhold til tingene ut på at de ikke er i stand til å handle eller interagere. For barna er imidlertid tingene ikke bare gjenstander de håndterer, tingene interagerer med barna. Tingene blir subjekter i relasjon til barna (Rinaldi, 1999, i Nordin-Hultman, 2004, s.74).

Å se barn som handlende og skapende i dette perspektivet får store konsekvenser for hvordan vi utformer de pedagogiske miljøene både i forhold til muligheter for samarbeid og felles aktiviteter mellom barn, mellom barn og voksne og for hva slags muligheter vi legger til rette for i det fysiske rommet. Skal barnets perspektiv ivaretas, er det nødvendig, skriver Østrem (2008), å vise interesse for hvordan virkeligheten ser ut fra dette perspektivet, og hva dette perspektivet retter seg mot. Hun har vært opptatt av det Skjervheim (2001) beskriver som ”ein treledda relasjon, mellom *den andre, meg* og *sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre” (Skjervheim 2001, s. 474). Skjervheim (2001) argumenterer for at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig av å møtes i noe felles tredje. Å vende oppmerksomheten mot saksforholdet vil i følge Skjervheim (2001) si at jeg deltar og lar med engasjere i den andres problem. Det tredje leddet kan spesifiseres som konkrete, avgrensede livsområder, eller som fagområder i en læreplan. I barnets og den voksnes felles fokus om det tredje leddet ligger det et potensial til å skape en anerkjennende og likeverdig relasjon. Den voksnes spesielle ansvar er å være en støttespiller som involverer seg i barnets engasjement for det tredje.

Å rette oppmerksomhet mot et saksforhold utenfor relasjonen, vil kunne fremme en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon mellom barn og mellom barn og voksne. Når den ene tar del i den andres engasjement for et gitt område, etableres en et fellesskap som

vanskelig kan oppnås med utgangspunkt i relasjonen alene. Dermed oppstår solidariteten og opplevelsen av at det er noe som binder personene sammen (Østrem, 2008, s. 134).

Barnehagen som pedagogisk virksomhet kan i denne sammenheng være en svært viktig arena skriver Østrem (2008) og hun spør: ”Kan det å skape gode læringsarenaer for små barn rett og slett være helt nødvendig for å ivareta barnet som subjekt” (Østrem 2008, s. 134).

4.3.4 Barnehagen som møteplass

Dahlberg, Moss og Pence (2002) foreslår å se på barnehagen som *en offentlig plass i det borgelige samfunn der barn og voksne deltar sammen i prosjekter av sosial, politisk og økonomisk betydning*. Dette borgelige samfunn beskriver de som ”rommet for utvungen menneskelig samhandling” der individene kan komme sammen og delta i aktiviteter de har felles interesse av, aktiviteter av kulturell, sosial, økonomisk og politisk karakter. De definerer det borgelige samfunn i et postmoderne perspektiv og viser til framveksten av nye sosiale bevegelser som har muliggjort en ny forskjellspolitikk. Disse nye sosiale bevegelsene kan ses som et uttrykk for et radikalt og pluralistisk demokrati som er lydøvert overfor det komplekse, det flyktige og det ambivalente i identiteten, og med henvisning til (Mouffe 1996, s. 246) der ”forskjell er konstruert som betingelser for mulig liv”.

Fra dette perspektivet er konsensus en farlig utopi som truer med å absorbere annerledeshet i en kvelende og undertrykkende enhet og harmoni, mens ”anerkjennelse av nøling er betingelsen for eksistensen av demokratisk politikk” (Mouffe 1995 b , s. 254). Konflikt og konfrontasjon er ikke et sykdomstegn, men tegn på et levende demokrati og iboende pluralisme: ”Det er derfor Derrida sier at demokrati alltid vil være i emning, gjennomsyret av nøling og alltid åpent for et element av håp” (Mouffe, 1995a, s. 11) (Dahlberg, Moss Og Pence 2002, s. 113).

I denne forståelsen av det borgelige samfunnet ser Dahlberg, Moss og Pence (2002) det som mulig og ønskelig å gjøre barnehagen til en møteplass. Hvis samfunnet er der hvor individer – barn, unge og voksne – kan komme sammen og engasjere seg i prosjekter ut fra felles interesser og kollektiv handling skriver de, så er en møteplass det stedet der disse sammenkomstene faktisk finner sted.

Å skape barnehagen som møteplass innebærer en tenking om at møtet mellom mennesker er grunnlaget for pedagogikken og for etikken i forhold til andre. I møtet i barnehagen ligger mulighetene for aktiviteter og relasjoner som fører til meningsfull læring og identitetsskaping. Denne barnehagen tilbyr en pedagogikk som springer ut av relasjoner, dialog og møtets etikk (Dahlberg, Moss og Pence 2002), (Dahlberg og Moss 2006). En pedagogikk som anerkjenner at barnet selv konstruerer identitet og kunnskap i den relasjonelle konteksten de er i. Denne måten å se pedagogikk på innebærer at det å produsere kunnskap og skape mening, gjøres i forhold til medskapere, både barn og voksne som ikke bare tar barnets ideer og teorier på alvor, men som også er klar til å diskutere og utfordre dem. Barnehagen gir muligheter for verktøy, ressurser og opplevelser og hendelser slik at barna kan utforske og løse problemer, forhandle og skape meninger. Denne pedagogikken lar barn og barn og voksne samarbeide om undersøke og utforske omgivelsene og hendelsene uten at forhåndsbestemt kunnskap skal styre prosessen eller resultatet. Her ligger muligheter for deltakerstyrte prosjektarbeid og å rette oppmerksomheten mot hendelsene her og nå og mot de kontinuerlige endringene som uvilkarlig skjer på grunn av barns interesser og virksomhet. Dahlberg, Moss og Pence (2002) ser den ideelle barnehagen som en møteplass som alltid er åpen for diskusjon og kritikk, et sted som oppmuntrer til ”uro” og konfrontasjon, som holder spørsmål om mening åpent, som legger vekt på å lytte til tanken. ”Et sted for debatt og uenighet” og ”et sted for plikt og etisk praksis” (Readings 1996, s. 154 i Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 127). Et sted der det å være sammen og å være i relasjon om hendelser og utfordringer stadig skaper ny kunnskap om tingene og om oss selv. En kontinuerlig prosess som stadig endrer praksis.

Denne måten å forstå barn, barnehage og pedagogikk på får store konsekvenser for hvem pedagogene skal være og hva slags kultur barnehagen skal være preget av. Det forutsetter en barnehage som er preget av aktiv deltakelse og som har en reflekterende kultur og som er åpen for og engasjert i det som rører seg i verden omkring. Det forutsettes pedagoger som er aktive og interessert i aktuelle saker tida vi lever i både lokalt og globalt. For å utvikle en pedagogikk som tar høyde for føringene i FNs barnekonvensjoner, demokratiske prosesser og bærekraftig utvikling, er barnehagen avhengig av pedagoger som ser betydningen av å være opptatt av spørsmål om miljø, fred, rettferdighet og menneskelig sameksistens. I tillegg til gode allmennkunnskaper forutsetter dette også pedagoger som følger med i og er opptatt av vitenskapelige nyvinninger og filosofisk samfunnsdebatt. Denne forståelsen er ikke forenlig med de pedagogene eller barnehagearbeiderne som Moss (2006) beskriver som *The Worker as a Substitute Mother*” og *“The Worker as a Technician”*. Disse typene hørte hjemme i en

barnehagekultur som betraktet barnehagen som et erstatningshjem eller en barnehagekultur som er preget av forhåndsbestemt kunnskap, kultur og instrumentalisering. I den postmoderne barnehagen må pedagogen først og fremst være en medkonstruktør av kunnskap og kultur, både barnas og sin egen (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Den ansatte i barnehagen mobiliserer barnas evne til å skape mening og ser seg selv som en ressurs barna kan og gjerne vil bruke. Hun kan organisere materialer, rom og situasjoner slik at det gis nye muligheter og valg når det gjelder læring, og hun hjelper barna til å utforske de mange språkene de har til disposisjon, hun lytter og betrakter, og hun tar barnas ideer og historier på alvor, men hun utfordrer også barna, både i form av spørsmål, informasjon og diskusjoner og i form av nye materialer og teknikker (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 128).

Denne pedagogrollen tenker jeg, forutsetter den barnehagearbeideren som Moss (2006, s.36) beskriver som "The Worker as Researcher".

The worker as a researcher is constantly seeking deeper understanding and new knowledge, in particular of the child and the child's learning processes. Research is part of everyday practice and can be conducted by everyone – not only the researching teacher, but the researching child and the researching parents (Moss 2006, s. 36).

En rolle som krever at pedagogene blir betraktet som forskere og tenkere, som reflekterende praktikere som forsøker å utdype sin forståelse for hva som skjer og for hvordan barn lærer, gjennom dokumentasjon, dialog, kritisk refleksjon og dekonstruksjon (Malaguzzi 1993, Rinaldi 1993). En pedagog som kan utforske tilværelsen, omgivelsene og hendelsene sammen med barnet i en omsorgsfull og likeverdig relasjon.

I 1992 hadde barnehagen jeg arbeidet i avsluttet et stort utviklingsarbeid. Vi hadde snudd opp ned på mange ting, kastet ut gamle sannheter og konstruert nye måter å være sammen på for å best mulig kunne møte hvert enkelt barn på deres egne premisser, så begynte vi å tenke: Hva nå? Hvor går vi videre? Vi kontaktet Stig Brostrøm i København og ba om en vurdering av utviklingsarbeidet vårt og hjelp til å utvikle barnehagemiljøet videre. Hele personalgruppa reiste til København og Stig Brostrøm møtte oss med. "Hvad nu?" Så fortsatte han med at det er nå arbeidet begynner. Vi måtte finne ord og begrep som beskrev den praksisen vi ønsket å

stå for. Vi burde evaluere og revurdere det vi erfarte og på nytt og på nytt, finne nye ord og begrep og videreutvikle pedagogisk praksis fordi barnehagehverdagen hele tiden er i forandring. ”Det kommer jo hele tiden nye barn og familier med sine erfaringer og historier. Det kommer samfunnsendringer og nye utfordringer. Det viktige i åra som kommer er å ikke være fastlåst i en måte å tenke på, men å være åpen og eklektisk for å møte endringer og utfordringer” (Brostrøm 1992).

Denne hendelsen har jeg tenkt på mange ganger opp i gjennom årene og jeg ble minnet på den igjen da jeg leste kapittelet *Reconceptualizing the field*, (Canella 2005) i Yelland (2005). Som mange andre kritiserer Canella (2005) den tradisjonelle utviklingspsykologien og ”de store fortellingene” om hvordan barn utvikler seg. Vi som er vokst opp med og har utdannet oss i dette paradigmet, vil ubevisst kunne komme til å formidle og konservere denne tradisjonelle måten å forstå barns utvikling på. Canellas utfordring til pedagoger er at vi kan endre dette ved å være villige til å snu verden opp ned og slippe mennesker vi møter inn i vår samvittighet. Jeg tror at jeg i min lesing av dette kapittelet ble minnet om møtet i København nettopp fordi vi den gangen ble konfrontert med hvor lett det er å etablere sannheter og fastlåst pedagogisk praksis og ikke ta inn over seg det etiske ansvaret vi står overfor i møter med hvert enkelt barn og foreldre. Noe som innebærer at de pedagogiske miljøene skapes på nytt hele tiden.

Jeg ble også minnet om denne hendelsen da jeg leste Berit Bae sin artikkel *Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter* (Bae 2009). Her tar hun til orde for å se kritisk til måten vi konstruerer begreper på. Hun påpeker at artiklene 12, 13 og 14 i FNs Barnekonvensjon framstår som en utfordring til velkjent tenking om barns og voksnes relasjoner. Dette gjør det nødvendig å se kritisk på begreper og diskurser som bygger på en ensidig forståelse av relasjoner, idet disse begrepene og diskursene i følge Bae (2009) tar voksenperspektivet for gitt.

Begreper som vier intersubjektivitet og gjensidighetspregede prosesser i relasjoner større oppmerksomhet, vil kunne heve barns status. Vi vil kunne bli mer oppmerksomme på hvordan barn påvirkes av voksnes initiativ og stemmer (Rhedding-Jones, Bae og Winger 2008). Kan vi observere og analysere interaksjonen ut fra slike begreper, vil vi lettere kunne se barn som tenkende og livfulle mennesker, men også

som sårbare, og som avhengige av empatisk respons fra omgivelsene (Bae 2009, s. 15).

Bae (2009) hevder at barnehagefeltet trenger å utvikle begrep som viser oss de sidene ved relasjoner som bygger på vennlighet og tillit. Vi trenger ord og begrep med et positivt innhold skriver hun. ”Begrep som kan kaste nytt lys på det å leve demokratisk i barnehagen” (Bae 2009, s.15). Jeg tror også det er viktig å utvikle nye begrep og å rekonstruere andre begrep. Begrep som i tillegg til å være positive, benevner barn som likeverdige medborgere, er nyanserte og framtidsretta og hjelper oss med å bringe de pedagogiske refleksjonene videre i forhold til å ta barns medvirkning på alvor.

5 Metode

5.1 Innledning

Jeg har i denne oppgaven valgt å sette meg inn i teori som for en stor del har en poststrukturell tilnærming. Dette har jeg valgt fordi jeg gjennom studiene på Høgskolen i Oslo har opplevd at denne tenkingen har vært i tråd med det jeg har savnet for å kunne begrepssette og utvikle det pedagogiske arbeidet jeg ønsker å utføre i barnehagen. En poststrukturell tilnærming burde kanskje ført til at jeg valgte aksjonsforskning eller en etnografisk studie (Reading Jones 2005) som metode. Jeg har imidlertid valgt å gjøre en retrospektiv studie og brukt fokusgruppeintervju som metode. En forskningstilnærming som tradisjonelt er knyttet til teori som har et fenomenologisk utgangspunkt (Bengtson 2005, Kvale 2004). Dette har jeg valgt fordi jeg tror denne retrospektive studien kan formidle en viktig historie om hvordan det kan være mulig å endre det teoretiske grunnlaget for en barnehagevirksomhet og utvikle praksis gjennom bevisstgjøring og pedagogisk refleksjon. Etter min oppfatning kan det være mye verdifull kunnskap i det erfarne og reflekterte pedagoger har å fortelle. Kunnskaper som det er fornuftig å ta med seg inn i framtida.

5.2 Retrospektiv studie med fokusgruppe som metode.

Mitt ønske med en retrospektiv studie, er å få tak i historiene til noen pedagoger som har lang erfaring med å utvikle en barnehagepedagogikk som vektlegger barns medvirkning. Jeg ønsker å få tak i erfaringene deres i forhold til utfordringer de møtte. Hvordan det ble arbeidet med holdningsendring og kompetanseheving i personalgruppa og hva slags muligheter de hadde til å utvikle barnehagens pedagogiske innhold. Jeg ønsker med andre ord å få tak i historiene til disse pedagogene for å sette søkelys på noen forutsetninger som er viktige i arbeidet med å utvikle barnehagen til en arena der medvirkning og likeverd får utspille seg på demokratiske prinsipper tross det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne.

Det ble et naturlig valg for meg å velge å gjøre en retrospektiv studie fordi jeg ønsker å få tak i historiene, minnene, meningene og synspunktene til de pedagogene jeg har valgt ut i min undersøkelse. Retrospektiv betyr tilbakeskuende eller å gå tilbake i tid. (Psykologisk leksikon, 2002).

Gjennom min tilnærming til både forskningsspørsmåla mine og til vitenskapsteoretiske spørsmål opplever jeg det som relevant å bruke kvalitative forskningsintervju som metode i feltarbeidet mitt. Informantene i min undersøkelse har alle vært gode kollegaer. De har på mange måter en felles historie å fortelle. Dette fikk meg til å vurdere å gjennomføre forskningsintervjuet i form av et fokusgruppeintervju. Ved hjelp av denne metoden tror jeg at jeg får tak i et større tilfang av minner fordi informantene kan hjelpe hverandre med å huske hendelser og episoder og de vil kunne komme med utfyllende kommentarer til hverandres utsagn. Samtidig tenker jeg at det i relasjonen eller samhandlingen som oppstår i intervjusituasjonen, vil kunne oppstå nye refleksjoner og meninger om det som blir sagt.

5.3 Kvalitative forskningsintervju

Kvale (2008, s. 155) skriver at en postmoderne tilnærming gir avkall på fastlagte meninger og legger i stedet vekt på deskriptive nyanser, forskjeller og paradokser. Den representerer en bevegelse fra et substansielt til et relasjonsbetont meningsbegrep, med en overgang fra moderne søken etter sann og ekte mening til en relasjonsbetont utfoldelse av meninger.

Han framhever det kvalitative forskningsintervjuet som et produksjonssted for kunnskap. I motsetning til kvantitative forskningsmetoder som har til oppgave å avdekke harde fakta innenfor samfunnsvitenskap innebærer kvalitative forskningsmetoder alternative oppfatninger om sosial kunnskap: om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning.

Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser – lytter mens intervjupersonen med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om arbeidssituasjon og familieliv, om deres drømmer og håp. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale, 2008, s. 17).

Et forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtalen eller konversasjon, men er en faglig konversasjon. Kvale (2008) definerer det halvstrukturerte livsverden-intervjuet som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Han argumenterer for at det er intervjuformens styrke at den fanger opp variasjonene i intervjupersonenes oppfatninger av et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden. Hovedoppgaven og utfordringen vil i denne sammenhengen være hvordan en gjennom tolkningsarbeidet framskaffer pålitelig og gyldig kunnskap om verden gjennom de interagerende intervjupersonenes ulike synspunkter. Forskningsintervjuet vil kunne gjenspeile alternative oppfatninger om samfunnsvitenskapelige emner og alternative oppfatninger om sosial kunnskap om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning. Det grunnleggende materialet som forskes på blir i denne sammenhengen de meningsfulle relasjonene som skal tolkes. I en postmoderne forståelse foregår det en forskyvning mot en filosofisk tenkemåte som innbefatter en sosial virkelighetskonstruksjon, hermeneutiske tolkninger av teksters mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskers aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger (Bengtson (2006), Fuglseth (2006), Kvale (2008), Rhedding-Jones (2005)). ”En postmoderne tilnærming vil således understreke /.../ kunnskapens konstruktive natur, skapt gjennom interaksjonen mellom deltakerne i en samtale (Kvale 2008, s. 26).

5.4 Case-studie og kvalitative intervjuer i en livsverdenfenomenologisk kontekst.

Jeg har valgt å gjennomføre forskningsarbeidet som en en case-studie med utgangspunkt i noen pedagogers erfaringer og opplevelser med å utvikle en barnehagepedagogikk som har satt medvirkning/deltakerstyring i fokus. Jeg vil gjennomføre dette som kvalitativt intervju i fokusgruppe for å samle inn de erfaringene/dataene jeg mener er relevante for oppgaven min. Innsamlede data, fortellingene til pedagogene, vil bli grunnlag for tolkning og refleksjon om hva som har påvirket og endret det pedagogiske arbeidet og hvordan dette igjen har påvirket barnehagekulturen og barnas læringsmiljø.

Jeanette Rhedding-Jones (2005) beskriver case-study slik: ”En case kan for eksempel være et sted, en hendelse, et program, en aktivitet, en tid, et individ, en gruppe, en institusjon, en sak, et tema eller et problem” (min oversettelse). Videre skriver hun at det er forskeren selv som rammer inn saken som hun/han ønsker å undersøke. En case har både ramme for innhold og tid. Disse rammene er med på å bestemme hva slags teori, tidligere forskning og litteratur som kan belyse saken og hva slags metoder som er relevant å bruke for å samle data/informasjon som skal være grunnlag for videre analyser. Tolkningen av innsamlet data i relasjon til teori kan gi grunnlag for å produsere ny teori om temaet som er valgt. En case-studie kan inneholde både kvalitativ og kvantitativ forskning. En case-studie inkluderer også historisk forskning fordi historien har vært med på å forme casen fram til tidspunktet der studiene foregår.

Jeg har valgt å bruke case- studie og kvalitativt intervju i fokusgruppe som forskningsmetode fordi jeg ønsker å kunne gi rom for intervjupersonenes egne oppfatninger og erfaringer. Jeg har altså valgt et vitenskapelig utgangspunkt der jeg ønsker å ta rede på den opplevde virkeligheten, ”livsverden”, til noen utvalgte pedagoger. Denne tilnærming tilsier at jeg har tatt et fenomenologisk perspektiv i forskningsarbeidet mitt.

Livsverden er opprinnelig et filosofisk begrep med kunnskapsteoretisk og ontologisk innhold. Edvard Husserl var den moderne fenomenologiens grunnlegger. Husserl anvendelse av ordet livsverden kan minst tilbakeføres til 1916-1917 da han utarbeidet manuskriptet *Lebenswelt-Wissenschaft-Philosophie: Naives hinleben in der Welt Symbolisches festlegen durch urteile der Welt-Begrundung*. Det er mange filosofer innafor den fenomenologiske bevegelsen som har bidratt til å utvikle livsverdensbegrepet. Noen av de viktigste er Max Schelers

”miljøverden” og Martin Heidegers ”være i verden”, Maurice Merleu-Pontys ”være til verden” og Schütz ”hverdagsverden”. (Bengtson 2005)

Edvard Husserl var skeptisk til alle ismer som generaliserer og sier ”ingen ting er annet enn” en bestemt sak (eks. konstruktivismen, behaviorismen, strukturalismen, materialismen) eller hva en person har sagt (eks marxismen). Han var også skeptisk til ferdige metoder i vitenskapen. Metoder som angir regler for hvordan en skal komme fram til en sak. Husserl utledet oppropet ”å gå tilbake til sakene selv” formulert i *Logische Untersuchungen* (1991,s 7), (Bengtson, 2005).

Minst to teser som er det grunnleggende innholdet i fenomenologien kan utledes av dette oppropet, skriver Jan Bengtson (2005).

- 1) ”En vending mot sakene selv” og 2) ”En følsomhet for sakene”.

En vending mot sakene selv innebærer en vending mot et subjekt. De sakene vi skal gå tilbake til eller undersøke, er alltid saker for noen. Sakene transenderer subjektet og kan ikke overføres på subjektet selv. Subjektet er alltid rettet mot noe annet en seg selv. Dette er det grunnleggende i den fenomenologiske intensjonsteorien (se Husserls *Logische Untersuchungen* 1900). Husserl hevdet at vitenskapen hadde mistet betydning for menneskenes liv. Han oppfattet at vitenskapen på den tida var objektivistisk og skapte avstand mellom vitenskap og levd liv. Vitenskapen var ifølge Husserl definert som faktavitenskap og hadde derfor mistet sin betydning for livet. Husserl hevdet at den objektive-absolutte verden er en teoretisk konstruksjon. Den subjektivt-relaterte verden er derimot er et univers av anskuelige og opprinnelige verdier som det er verdt å forske på. Ordet fenomen stammer fra gresk der det betyr ”det som viser seg” Det er i denne betydningen fenomenologien bruker ordet og det er av helt spesiell betydning at det ikke finnes noe som viser seg som ikke viser seg for noen. I sine aller siste arbeider (1939) skriver Husserl: ”Livsverden er den verden som vi alltid lever i sammen med andre mennesker og som vi kan stå i et kommunikativt forhold til.” Altså en sosial verden med menneskelig skapt formål og menneskelig organisering av livet, overført fra menneske til menneske, dermed er det også sagt at livsverden er en historisk verden. Husserl mente at alle beskrivelser av verden og all vitenskap står i forhold til et perspektiv. Dette perspektivet er posisjonert i den livsverden den som beskriver eller den som forsker er en del av. (Bengtson, 2005).

Mitt utgangspunkt for dette masterprosjektet er at jeg vil undersøke hvordan noen fenomener oppleves i det levde livet i barnehagen. Å ta et livsverdensperspektiv i forskning innebærer å forske på det subjektive og det kvalitative. Det innebærer også en gjensidig tosidighet mellom subjektet og forskeren. Når menneskers livsverdener møtes, skapes nye livsverdener i møtet og preger saken som skal undersøkes. Forskerens forståelse, personlige erfaringer, kunnskaper og teori vil prege hvordan hun eller han oppfatter og tolker saken. Vår egen forståelse kan komme til å stå i veien for det som skal undersøkes. For å minske dette forholdet innførte Husserl begrepet den fenomenologiske epochéen. Med dette mener han at det er nødvendig å sette seg selv utenfor eller å sette verden i parentes for få en så nøyaktig opplevelse av saken som mulig. Jan Bengtson (2006) spør om det er ønskelig og mulig å sette livsverdenen i parentes? Jeg synes likevel at det er relevant å ta hensyn til dette begrepet i forskning fordi en bevissthet omkring dette kan utelukke fordommer og forutinntatthet som ligger i forskerens holdninger, erfaringer og teoretiske kunnskaper. Og i det forholdet at vi selv lar oss prege og styre av ulike diskurser i møte med andre mennesker, er dette begrepet en viktig påminnelse om å tre litt tilbake for at de/den andre skal framstå med sin tydelighet. Epochéens oppgave er altså å gjøre forskeren i stand til å være åpen i forhold til saken og de dataene som kommer fram, og til å se saken slik som den viser seg her og nå for de som den viser seg for.

Innenfor livsverdensbasert forskning finnes det ikke noen ferdig oppstilt metodologi. Det kreves isteden at det utvikles og avpasses metoder som er tilpasset de spørsmålene forskeren ønsker svar på og den virkeligheten eller det området som skal undersøkes. Intervju er den antakelig den mest utbredte innsamlingsmetode i kvalitativ forskning.

5.5 Fokusgruppe

Fokusgruppe er en kvalitativ forskningsmetode der ei gruppe mennesker samles, diskuterer og fokuserer på et gitt tema. Fokusgrupper defineres på mange måter og mange av disse definisjonene har flere tilsvarende elementer (Puchta og Potter, 2004). Noen eksempler på det er at målet med fokusgrupper er å bringe fram deltakernes oppfatninger, følelser, holdninger og ideer om et utvalgt tema (Puchta og Potter, 2004), eller fokusgrupper er gruppediskusjoner som utforsker et utvalg av temaer (Barbour og Kitzinger, 1999). Fordi fokusgrupper er en

kvalitativ metode kan den gi dyptgående informasjon. Metoden kan gi informasjon om hvorfor personer føler, tenker eller handler på en spesiell måte (Harper og Makatouni, 2002). Puhta og Potter (2004) beskriver tre ulike tilnæringsmåter ved bruk av fokusgruppe som metode: Ei fokusgruppe kan være utforskende, det vil si at den søker å få kunnskap til et tema som er ukjent for forskeren. Den kan søke etter delvis vitenskapelige forklaringer og sist kan fokusgruppe også studere ulike fenomener. Barbour og Kitzinger (1999) framholder at fokusgrupper er en ideell metode for å undersøke personers erfaringer, meninger, ønsker og bekymringer, og at metoden er spesielt egnet til å undersøke holdninger. Når det gjelder holdninger, hevder Puchta og Potter (2004) at istedenfor at holdninger medbringes som en selvstendig idé som personer uttaler seg om i spesielle sammenhenger, så produseres holdninger underveis og spesielt der det er en sannsynlighet diskusjon. Sagt på en annen måte foreslår denne tilnærming at holdninger blir formet der og da, istedenfor at de er dannet på forhånd. I tillegg til at metoden kan gi konkrete svar på spørsmål kan fokusgrupper gi informasjon på flere nivå. (Bjørklund, 2005). Hun henviser til Wibeck (2000) som påpeker at i gruppedynamikken som oppstår mellom deltakerne generer en rikere skala av ideer i fokusgrupper enn i et personlig intervju. Årsaken til dette er at fokusgrupper ikke bare gir informasjon om det ønskede temaet, men i tillegg involverer interaksjonen, det vil se den gjensidige påvirkningen mellom gruppedeltakerne. Dette innebærer en mulighet for å undersøke hvordan uttalelser fra en enkelt deltaker påvirker de andre deltakerne, og hvordan en diskusjon bringes framover. Dette særtrekket er det som skiller fokusgrupper fra en-til-en intervjuer. (Bjørklund, 2005, Wilkinson, 1998).

Kjerneideen i fokusgrupper er at "to hoder tenker bedre en et" og at gruppedynamikken kan frembringe interessant og relevant informasjon om det som skal studeres. Teorien som ligger bak forutsetter at meninger dannes kollektivt, og innenfor sosiale interaksjoner mellom personer (Wilkinson, 1998). Dette betyr at meninger kan oppstå under en diskusjon (Bjørklund, 2005, s. 43).

På samme måte som et kvalitativt forskningsintervju er interaksjonen i fokusgruppeintervjuet organisert innenfor gitte rammer og fokusert på valgt tema som kan belyse de aktuelle forskningsspørsmålene. Dette medfører at fokusgruppa har en formell karakter og en formell interaksjon. Likevel vil intervjuformen ha både en formell og en uformell tilnærming. Puchta og Potter (2004) understreker at intervjuerens/moderatorens rolle er både å holde fokus på forskningsspørsmålene og opptre slik gruppe medlemmene er frie til å komme med spontane

ytringer og egenformulerte meninger og oppfatninger. Bjørklund (2005) framhever intervjuerens/moderatorens rolle som krevende. Diskusjonen må styres slik at kjernespørsmålene blir belyst, samtidig må alle deltakerne trekkes med i diskusjonen. Intervjueren må være engasjert i forhold til samtlige deltakere og få med seg hva som blir sagt. Kruger (1998) understreker at å formulere spørsmål på en dagligdags måte er et viktig prinsipp. Videre bør spørsmålene være rett på sak, direkte, komfortable og enkle, men ikke rettleidende. Forskeren bør være forberedt på uplanlagte spørsmål og være beredt til å stille oppfølgingsspørsmål.

5.6 Min Fokusgruppe

Til å delta i min fokusgruppe har jeg valgt 5 pedagoger som alle sammen hatt et sterkt fokus på medvirkning og deltakelse i sin pedagogiske praksis. De har alle sammen mange års erfaring fra barnehage og de har jobbet flere år i den samme barnehagen som jeg har vært styrer i. Vi har altså vært kollegaer og sammen gjennomført store endrings/utviklingsarbeid og forsøkt å utvikle en barnehagepedagogikk med sterk vekt på likeverd og deltakerstyring/medvirkning. Ingen av oss arbeider sammen på nåværende tidspunkt, men alle jobber fortsatt innenfor yrker som er retta mot barn og alle har fokusert medvirkning og likeverd i det videre arbeidet sitt.

Fire av pedagogene er utdannede førskolelærere. En av disse er nå pensjonist, en er styrer i en annen barnehage, en er pedagogisk leder i en annen barnehage, en har tatt masterutdanning i spesialpedagogikk og arbeider innen barne-og-ungdomspsykiatri. Den femte deltakeren i fokusgruppa er utdannet vernepleier og spesialpedagog og har mange års erfaring med voksne og barn med psykiske funksjonshemminger i tillegg til lang erfaring fra barnehage. Hun arbeider nå innenfor feltet forebyggende barnevern.

5.7 Ethiske dilemmaer ved valg av forskningsmetode

Det ble både en utfordring og en fordel for meg i intervjuundersøkelsen at jeg skulle intervju tidligere kollegaer. Det ble utfordrende fordi det forholdet at jeg har vært lederen deres *kunne*

føre til at informantene kanskje ville unnlate å formidle uenigheter eller ting de trodde jeg ikke likte. Et slags etisk dilemma som kunne få følger for informantenes troverdighet. Men det faktum at informantene mer en gjerne ville stille opp og fortelle om samarbeidet vårt, gjorde at jeg velger å tolke utsagnene deres som pålitelige og troverdige. En av informantene uttrykte seg slik: ”Det er jammen bra at noen tar tak i dette. Jeg har tenkt på det mange ganger at noen må skrive om de tingene vi utvikla.” At vi var sammen om de endringene som ble gjort, at alle informantene er sterke personer med stor faglig kompetanse og at de ikke på noen måte står i et trelsk forhold (Løvlie Schibbye 2002, Bae 2004) til styreren (meg), gjorde det mulig uti fra mitt synspunkt å gjennomføre intervjuet. At vi hadde vært kolleger, ble en fordel da jeg skulle analysere intervjumaterialet. Jeg er en del av den samme konteksten og er i den samme begrepsforståelsen og kan fort forstå hva informantene sier og mener. I dette forholdet ligger selvfølgelig også en fare for at jeg kan overtolke eller farge utsagnene deres med mine egne erfaringer og minner, men jeg har så langt det er mulig prøvd å holde mine egne minner og erfaringer utenfor i analysearbeidet (jfr. Husserl og epocheen). Jeg har heller strebet etter å forholde utsagnene deres til det som er ønsket mitt med denne oppgaven, å få innsikt og forståelse i ny teori og opparbeide et begrepsapparat som samsvarer med et postmoderne syn på barn og barnehage. Jeg har imidlertid, fordi jeg sitter inne med den samme kunnskapen som informantene, ved noen anledninger valgt å utdype noen av utsagnene med faktainformasjon om hvor informantene henter forståelsen og begrepene sine fra.

6 Presentasjon av intervjuundersøkelsen

6.1 Forarbeid til intervjuet.

Mitt ønske med denne masteroppgaven er, som jeg skrev innledningsvis, å gjennomføre en retrospektiv studie med fokus på noen utvalgte pedagoger sine erfaringer med å utvikle en barnehagevirksomhet som vektlegger medvirkning og likeverd. Hva var forutsetninger for en slik virksomhet og hva slags dilemmaer og utfordringer støtte de på? Før jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet mitt formulerte jeg noen spørsmål knyttet til denne problemstillingen som jeg ønsket å få svar på. Disse spørsmålene formulerte jeg slik:

- Hva var forutsetninger for holdningsendring og kompetanseheving i personalgruppa?
- Hva slags muligheter hadde dere til å endre barnehagen med henblikk på grunnleggende holdninger vedrørende barns deltakelse/medvirkning?
- Hvordan påvirket dette dere selv som pedagoger?
- Hvordan påvirket det arbeidet deres og forholdet deres til barn?

I tillegg lagde jeg også en intervjuguide for å kunne strukturere intervjuet underveis. Denne guiden delte jeg inn i de forskjellige temaene jeg ønsket å komme inn på. Jeg skrev også ned en del konkrete spørsmål jeg ønsket å få svar på innfor hvert tema. Jeg visste på forhånd at informantene mine er snakkesalige og glade i å fortelle. Da jeg kontaktet dem for å spørre om de ville bidra til masteroppgaven min, ble de veldig begeistret og ville mer en gjerne delta. Siden mine informanter var mer en villig til å fortelle, ble det ikke nødvendig for meg å bruke spørsmåla i intervjuguiden i så veldig stor grad. Den ble likevel et viktig redskap for meg i forhold til å strukturere samtalene og til å kontrollere at jeg fikk svar på det som var viktig for masterprosjektet mitt.

6.2 Om intervjuets form, tid og sted

Informantene mine skrev under på et skjema om informert samtykke. Jeg hadde også meldt prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS i Bergen, men fikk til svar at prosjektet ikke var meldepliktig.

Jeg valgte å låne et møterom som var nøytralt både for meg og informantene da jeg skulle gjennomføre intervjuet. Jeg vet ikke om det var av betydning, men tanken min var at samtalen i seg selv ville få mer fokus hvis lokalene ikke inneholdt mange gjenkjennelige gjenstander og bilder. Intervjuet foregikk på kveldstid. Dette var etter avtale med informantene som var avhengige av å kunne møtes etter endt arbeidsdag. Det var god stemning, mye latter og morsomme kommentarer under hele intervjuet. Selv om informantene mine har jobba sammen i mange år, har de lite med hverandre å gjøre nå. De hadde derfor på eget initiativ valgt å møtes tidligere på kvelden for å finne tråden i temaet og for å etablere stemningen i samspillet. Jeg var ikke klar over dette før de kom og hadde derfor forberedt meg på at vi kom

til å trenge noen innledende samtaler. At de hadde forberedt seg godt selv, førte til at vi kunne gå rett på sak da vi startet intervjuet.

Selve intervjuet tok jeg opp på en MP3-spiller som hadde god lydgjengivelse. Intervjuet har en varighet på ca 90 minutter. Intervjusamtalen opplevdes ganske intens både for meg og fokusgruppa så vi valgte underveis å legge inn pauser.

I etterkant transkriberte jeg intervjuet ordrett. Den transkriberte teksten utgjorde 26 sider.

Informantene ønsket å framstå som ei enhetlig gruppe der utsagnene til hver enkelt ble reflektert over, supplert og kommentert av de andre i gruppa. Dette førte til mange nyanser og mange innfallsvinkler til hvert tema. Jeg opplevde at gruppa hadde en slags selvstyrt indre prosess der de selv kontrollerte om alle ting var blitt sagt og om de til sammen hadde formidlet de refleksjonene og synspunktene de ønsket å få fram.

6.3 Analyse av intervjumaterialet.

Da jeg skulle analysere det transkriberte intervjuet, valgte jeg å systematisere materialet i forhold til de 5 problemstillingene jeg hadde satt opp på forhånd. Jeg vil i denne analysedelen presentere og drøfte det fokusgruppa formidlet i forhold til hver av disse problemstillingene. Under hvert punkt har jeg valgt å ta med sitater fra samtalene i intervjuet. Disse sitatene har jeg ”oversatt” fra et muntlig språk til et mer skriftlig språk, men forsøkt å bevare den muntlige spontaniteten og de meningsbærende begrepene. Fordi informantene ønsket å framstå som en enhet og fordi jeg mener at det for resultatet er uvesentlig hvem som sier hva, har jeg valgt å ikke markere sitatene med navn eller bokstav. Jeg har valgt å lage avsnitt mellom de ulike sitatene for å markere at det er forskjellige personer sine uttalelser og for å gi et bilde samtalenes forløp.

6.4 Fokusgruppa sin barnehagehverdag på 80-tallet

Fokusgruppa fant det nødvendig å bruke litt tid på å komme tilbake i tid og reflektere over den barnehagehverdagen de var i på 80-tallet og formulerte det på denne måten:

- *Vi som hadde jobba lenge i barnehagen gikk i den vante tralten og tegnet på en god førskolelærer var at alle aktiviteter var veldig godt forberedt og tilrettelagt av oss voksne. Og da fikk ikke ungene anledning til å komme med sitt. Det var ikke tid eller rom for det. Vi tenkte heller ikke på at det var viktig. Vi hadde aldri hatt noen førskolelærer eller styrer som satte spørsmålstegn ved det.*

Her beskriver en av informantene en barnehagepraksis der førskolelærerne la alt til rette for barna. De voksne avgjorde hva barna hadde nytte av å lære og planla i detalj hvordan aktiviteter skulle gjennomføres. Denne måten å drive den pedagogiske virksomheten på var regnet som riktig. Å gjennomføre aktiviteter i samsvar med en nøye gjennomarbeidet plan var tegn på at de hadde lyktes som førskolelærer. Informanten sier også at de ikke tenkte på at ungenes perspektiv eller deltakelse var viktig. En av de andre i fokusgruppa kommenterer dette:

- *Men sånn som det var i barnehagen da var vel også et bilde av hvordan barneoppdragelsen var på den tida. Det hadde vel noe med kompetansen og synet på barn å gjøre?*

Denne informanten reflekterer over at det barnehagen tilbød barn på denne tida sto i forhold til et rådende syn på barn og barnehage. Barnehagen skulle først og fremst være et sted hvor barn kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som på forhånd var definert av barnehagepersonalet. Det relasjonelle i samspillet mellom barna og mellom barn og voksne var ikke tenkt inn i tilretteleggingen av barnehagehverdagen.

6.4.1 Hvordan tida farger minner og inntrykk

De reflekterte også over at minnene deres var farga av tida som hadde gått og at det de formidlet ville være minner som var preget av de erfaringene og de kunnskapene de satt inne med nå. En av informantene uttrykker dette slik:

- *Det er umulig nå å vite sikkert hva det var jeg kunne da og når jeg lærte det jeg kan i dag. Hvem jeg var for så lenge siden er litt vanskelig og si og jeg husker jo tingene ut i fra den jeg er nå.*

Minner og livshistorier blir farget av den enkeltes forståelse av seg selv og av tidsånden i den aktuelle historiske og kulturelle konteksten. Egne personlige holdninger, preferanser og fordommer vil også spille inn og fargelegge fortellingen. Sætedal (1998) mener at validering av livshistorier innebærer å måtte forholde seg til to validitetsspørsmål eller to sannheter; den historiske, faktiske, og den psykologisk opplevde. Minner og livshistorier endrer seg hele tida i lys av nye erfaringer. Özalp (2005) henviser til Slettan (1997) som bruker begrepet livsfortellinger og hevder at disse er nåtidens konstruksjoner med basis i faktiske hendelser i fortiden. Dette innebærer at minnet er en aktiv prosess der vi fortløpende konstruerer nye bilder av den opplevde fortid (Özalp, 2005).

6.5 Hva var forutsetninger for holdningsendring og kompetanseheving i personalgruppa?

6.5.1 Betydningen av modeller i organisasjonen

En av informantene stilte spørsmål om hva de trodde var det første som førte til forandringer i barnehagen. En av de andre svarte spontant på denne måten:

- *At det begynte en styrer som gjorde ting på en annen måte enn tidligere var viktig. Hun var et godt eksempel på at styreren ikke bare måtte sitte på kontoret sitt, men også delta i det daglige arbeidet med barn foreldre og ansatte. Hun viste gjennom sin måte å arbeide på hvordan ting kunne gjøres sammen med unger. Dette så vi at funka veldig bra. Litt sånn hm, ungene kan jo være med å gjøre ting.*

Informanten henviser implisitt til at hennes tidligere erfaringer er at barnehagestyreren hørte til på kontoret og ikke deltok i det praktiske pedagogiske arbeidet. Da en ny styrer ikke inntok den samme styrerrollen, men deltok i og tok ansvar for en annen pedagogisk praksis, førte det til nysgjerrighet og undring i forhold til nye måter å være sammen med barn på. Dette førte til en refleksjon omkring læring som en av informantene uttrykte slik:

- *Å ha noen modeller. Det er ganske nødvendig for meg for at jeg skal utvikle meg videre eller lærer meg noe nytt. Det var jo å lære seg en helt ny pedagogikk. Jeg trengte noen modeller rett og slett. Modeller er kjempeviktig for unger. Gode modeller virker vel på samme måte på oss voksne.*

Her assosieres egen læring med en forståelse av hvordan barn lærer. Informanten viser til at gode modeller er viktig for unger og at de på samme måte er viktig for voksne fordi en sammen med modeller ser, opplever og deltar og får mot til å prøve nye ting. Dette følger en av de andre opp med en forståelse av at det å gjøre ting på en annen måte, førte til refleksjon over tidligere praksis og et ønske om å endre seg.

- *At vi så at ting kunne gjøres annerledes førte til at vi fikk spørsmål og tanker, en forståelse av at: Sånn som vi har brukt å ha det, sånn vil vi ikke ha det lenger.*

Disse utsagnene kan være et eksempel på hvor viktig det hele tida er med nye impulser og opplevelser som viser at det finns mange måter å gjøre ting på. At det kommer nye folk inn i systemet som ikke kan reglene, har en annen kompetanse, har andre erfaringer og gjør ting på andre måter, kan føre til at folk ser vante hendelser med nye øyne og begynner å reflektere over egne handlinger.

Fokusgruppa sin beskrivelse av barnehagehverdagen på 80-tallet passer godt inn i den barnehagediskursen som Dahlberg, Moss og Pence (2002) beskriver som en kvalitetsdiskurs. Fokusgruppa beskriver en barnehage som legger til rette for en pedagogikk som fører til normalisering og assimilasjon til det etablerte systemet framfor en barnehagepraksis som bygger på ressursene og mulighetene som ligger i at vi er forskjellige og representerer et stort mangfold. Moss (2006) hevder at barnehagen har bruk for arbeidere som er villige til og i stand til å engasjere seg i politikk og etikk, som kan tenke selvstendig og praktisere demokrati. Han tar som jeg har beskrevet tidligere, til orde for at vi trenger en ny type pedagog nemlig "The Worker as Reseracer" for å møte barn i et postmoderne samfunn og at dette forholdet er en stor utfordring for barnehagene.

Viruru (2001) bruker Glissants argumenter for hvordan "the concept of the Relation" ser på den Andre som likestilt og med en tilstedeværelse som er nødvendig fordi den er forskjellig.

”Thus, ‘Relation operates within a totality based on diversity rather than unity` and is seen as ‘infinitely open ended and uncontainable`” (Viruru 2001, s. 37). I dette perspektivet brukes begrepet ”Diversity” for å illustrere forskjellene, mangfoldet og mulighetene som utspiller seg der mennesker møtes. Viruru (2001) skriver på bakgrunn av dette at ”the concept of Relation” er det motsatte av ideer om essensialisering. “To exist in Relation, is to be part of an ever-changing and diversifying process, whereas to be reduced to an essence is to be fixed with permanent attributes” (Viruru, 2001, s. 37). I denne forståelsen hevder Rhedding-Jones (2005), er det ingen forventede kategorier, ingen uforanderlige verdier, ingen kjernepersonligheter og ingen forutsigbarhet. Virurus begrep diversifying er en prosess: ”a verb not a noun” (Rhedding-Jones 2005, s. 142).

An “ever-changing and diversifying process” exists because of our relation with other people, other discourses, other positionings. Here is not a diversity with people as its objects. Rather this is about the subjective and fluid process of not being the same, and of changing according to who you are with, or where you are at a particular point in time (Rhedding-Jones, 2005, s. 142).

Rhedding-Jones (2005) tar til orde for at familiene i barnehagene er nøkkelpersoner for at vi som barnehagepersonell skal få økt kunnskap om mangfold og variasjon. Hun påpeker betydningen av å vektlegge og utvikle det språket som barna bringer med seg hjemmefra og at vi gjør barnehageprogrammet kulturelt og språklig relevant. Dette peker mot en pedagog som tør å være ydmyk nok til å la det som skjer i det likeverdige møtet, subjekt-subjekt, med barnet og familien, få konsekvenser for det pedagogiske miljøet. Barnehagens utfordring er hvordan vi kan drive personalutvikling som fører i retning av ”the Worker as a Researcher” (Moss 2006, s. 36). Begrepet ”diversifying” er et begrep som ofte brukes i foretningsoyemed i forhold til å spre eller fordele aktiva og investeringer slik at kapitalen stadig økes. Hvordan skal vi investere i barnehagen for å bygge opp en menneskelig og pedagogisk kapital som kan være i stadig endring og utvikling for å møte mangfold og variasjon i barnegruppene? Informantene i min fokusgruppe legger vekt på betydningen av å ha gode modeller, modeller som representere annerledeshet, for å skape lyst og engasjement i forhold til endring. Kanskje er det å tilsette folk som representerer annerledeshet en vei å gå.

6.5.2 Å endre holdninger krever lyst og engasjement

Informantene påpekte betydningen av å være positiv og ikke være kritisk eller fokusere på feil. Dette forholdet uttrykker en av dem slik:

- *Det at man som styrer er positiv til de ansatte, selv om man kanskje synes at de har håpløse holdninger så behøver en ikke å si at dette er feil. Ved å gjøre tingene sammen på en annen måte opplevde vi selv at det ble bedre.*

Fokusgruppa ga et samstemt uttrykk for at kritikk og fokusering på feil er et dårlig grunnlag for å lære nye ting eller endre holdninger. Gjennom å gjøre ting sammen på en annen måte enn tidligere, opplevde de at samhandlingen og aktivitetene i barnehagen fungerte bedre. Disse opplevelsene skapte positive ringvirkninger som førte til større engasjement for den pedagogiske virksomheten og lyst til å gjøre ting annerledes. De påpekte også betydningen av å ha respekt for at vi alle har med oss erfaringer og opplevelser som er en del av oss og som vi ikke kan kvitte oss med uten videre.

- *Vi må jo også tenke på at vi som er i den generasjonen vi er i nå har med oss noe i ryggsekken som vi har fra våre foreldre om hvordan barneoppdragelse er. Vi har jo med oss en helt annen pedagogikk enn det som denne barnehagen ønska å dreie til. Jeg opplevde det veldig smertefullt på en måte.*

Alle i fokusgruppa hadde kjent på at det hadde vært smertefullt å skulle gjøre opprør mot den barneoppdragelsen de selv hadde vokst opp i og som også hadde preget yrkesutøvelsen deres. De framhevet at det å bli ivaretatt og respektert for hvem de har vært og er, er helt nødvendig for å tørre å gi slipp på gamle forestillinger og tørre å ta innover seg nye tanker og holdninger. Dette uttrykte de slik:

- *Jeg tenker at det å endre et verdigrunnlag som du er vokst opp med er smertefullt. Jeg trur at en forutsetning for å ville endre seg, er at man finner en gevinst ved det. Det må være en hensikt for meg å gjøre ting på en annen måte. Så hvis jeg ser at sånn som du gjør det – det er veldig bra, og du og Per har det veldig hyggelig sammen – så er jo det en motivasjon for meg til å endre meg.*

- *Man skal klare å få folk til å få lyst til å endre seg.*
- *Ja, men da må man føle seg veldig ivaretatt og føle at man ikke blir kritisert for mye.*

Denne samtalen peker på lederens ansvar for å skape et miljø som ser endring som en positiv og berikende utvikling i organisasjonen. Den forteller også at opplevelsen av å lykkes og å se at ting kan fungere godt og kanskje bedre på andre måter, er kilde til inspirasjon.

Å ha respekt og ydmykhet for det arbeidet folk har gjort og fokusere på at endringsarbeid er et ønske om å gjøre ting bedre, ikke om å rette opp feil, handler i stor grad om relasjonen mellom lederen og ansatte i en organisasjon og hvilken grad prinsipper om medvirkning og likeverd også gjøres gjeldene i dette forholdet. I følge Østrem (2008) kan medvirkning bare realiseres innenfor de relasjonelle og kulturelle kontekster den enkelte inngår i. Hennes utsagn om at dette innebærer en forståelse av å ivareta barn som subjekter i en intersubjektiv sammenheng, er relevant også i forhold til voksne som skal samarbeide i ei personalgruppe i barnehagen. Dette krever fra lederens side refleksjon omkring den asymmetrien som preger relasjonen mellom lederen og de ansatte. Bae (2004) framhever viktigheten av at anerkjennelsesbegrepet er forankret i et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker. Å ha dette som et overordna prinsipp kan være avgjørende for hvordan en som leder har mulighet til å skape gode vilkår for utvikling og endring.

Jeg har tidligere i oppgaven henvist til Malaguzzi som framhever hvordan konstruktive konflikter utvikler kognitive erfaringer og skaper læring, noe som etter min mening er avhengig av at relasjonen er knytta opp mot en handling eller en samværsform som innebærer problemløsning og samarbeid. Når fokusgruppa i undersøkelsen min peker på betydningen av å gjøre ting sammen, tror jeg det kan ha sammenheng med dette forholdet og også med Martin Heideggers definisjon av mennesket som først og fremst som en ”handlende skapning”.

Å rette oppmerksomhet mot et saksforhold utenfor relasjonen, vil kunne fremme en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon /.../. Når den ene tar del i den andres engasjement for et gitt område, etablerer en et fellesskap som vanskelig kan oppnås med utgangspunkt i relasjonen alene. Dermed oppstår solidariteten og opplevelsen av at det er noe som binder personene sammen (Østrem, 2008, s. 134).

Dette sitatet fra Østrem (2008) tror jeg er dekkende for fokusgruppa sin uttalelse om betydningen av å gjøre ting sammen og selv oppleve at ting blir bedre.

6.5.3 Å endre holdninger krever tid og rom

- *Det fine med den måten vi startet på var jo at det gikk litt sakte men sikkert i en retning. Det gikk så sakte så sikkert med kursing og møter og samlinger. På et løstere plan også, med turer og hytteturer. Og på en merkelig måte begynte personalet å endre holdninger til hvordan man skulle forholde seg til unger. Det ble stilt spørsmål til det vi drev med på en måte som gjorde at vi turte å gjøre om våre egne gammeldagse tanker. – og vi fikk tid og rom til å tenke og stille spørsmål.*

Her presiserer fokusgruppa betydningen av at endringsarbeidet hadde en klar retning og at kompetansehevingen foregikk både i formelle og uformelle rammer. De framhever også betydningen av at endringsarbeidet foregikk i et tempo der alle fikk tid nok til å bearbeide og prøve ut nye tanker og ideer. At det ble stilt spørsmål og at de selv fikk anledning til å stille spørsmål førte til refleksjon både over gammel praksis og ny praksis.

Flere av informantene uttrykte hvor viktig det var med tid fordi de mente det var helt avgjørende for å eie den nye kunnskapen.

- *Når du skal gjøre en så radikal omveltning, for det var jo det som ble gjort, så trur jeg det er så bra med lang tid. Fordi at alle skal gjøre det til sitt eget.*
- *Vi oppdaga at vi var veldig glupe som hadde oppdaga noe nytt på en måte. Fordi det ble tatt over en så lang tid, så plutselig var vi der at vi følte oss som eiere av nye tanker og - verdier. Hm, -litt sånn: Jeg kan - Jeg vet*
- *Det går jo faktisk an å gi voksne nye verdier. Hvis man - - - bruker tid og har gode rollemodeller.*
- *Det er håp liksom?*

Alle lo hjertelig etter denne samtalen og bekreftet at det er håp, men samtidig var de veldig tydelig på å formidle at ledere må ta på alvor at ting tar lang tid og at det er vanskelig og tidkrevende og frigjøre seg fra innarbeidede tankemønstre og rutiner. De framhevet også at det er viktig med en retning i personalarbeidet. Barnehageeiere og ledere bør i følge informantene være tjent med å ta dette på alvor og la utviklingsprosjekter og implementering av nye ting forgå over lang tid, kanskje år, framfor å stadig sette fokus på nye ting som dukker opp i tida.

Å ha en retning eller ”en rød tråd” i arbeidet med utvikle barnehageprofesjonen i forhold til i styringsdokumentenes mandat og føringer innebærer å etablere et teoretisk og filosofisk ståsted i arbeidet med å utvikle pedagogikken i den enkelte barnehage og ikke miste dette av syne underveis. Schibbye (2002) og Bae (2004) understreker betydningen av å ta et metateoretisk ståsted og å klargjøre de filosofiske premissene for dette valget. Schibbye (2002) begrunner dette med at et og samme begrep kan vise til forskjellige fenomen og inngå i ulike teoretiske sammenhenger. I følge min fokusgruppe er dette metateoretiske ståstedet viktig for å skape retning og progresjon i personalutviklingen og avgjørende for at arbeidet skal bli troverdig og engasjerende.

I tillegg til tid, pekte også fokusgruppa på betydningen av rom. De nevnte kurs, møter og turer som viktige møteplasser både av formell og uformell karakter. De formidlet dette som veldig positive minner og mitt inntrykk er at dette var med på å sette den faglige innsatsen og kompetansen deres på dagsorden. At barnehagen prioriterte å sette av tid, at det ble etablert nye arenaer for refleksjon, diskusjon og kompetanseheving og ikke minst at det sosiale fellesskapet i personalgruppa ble vektlagt, førte til en følelse av økt status og anerkjennelse av personalets faglige kompetanse og innsats.

6.5.4 Å endre holdninger krever økt kompetanse, et nytt begrepsapparat og refleksjon over praksis.

I fokusgruppa var det en klar oppfatning av at kunnskapsnivået i personalgruppa på 80-tallet var lavt både når det gjaldt allmennkunnskaper og kunnskaper om pedagogisk teori og praksis.

- *Mange i personalgruppa kunne lite på den tiden. Allmenndanningen var lav. Mange hadde ikke vært på museer eller hadde nesten ikke vært i skog og mark.*

De formidlet et inntrykk av at personalet generelt sett kunne lite om ting omkring seg og at de heller ikke var spesielt interessert i å utvikle den pedagogiske forståelsen sin. Barnehagens innhold var på en måte forhåndsdefinert. Kompetanseheving og fokus på den pedagogiske virksomheten førte til endringer i denne oppfatningen og informantene opplevde at det var av stor betydning hva slags kunnskaper ei personalgruppa satt inne med.

- *Det er faktisk viktig at ei personalgruppe har gode allmennkunnskaper og gode fagkunnskaper. Hvis ansatte ikke har det fra før av, er det nødvendig at de får det på jobb.*

Denne pedagogiske lederen er spesielt opptatt av at det er helt nødvendig med teoretisk opplæring og fokus på pedagogisk refleksjon hele tida ikke bare i organiserte endringsarbeid eller utviklingsprosjekter. Hun fortsatte resonnetet sitt slik:

- *Når et utviklingsprosjekt er over, blir kunnskapen sakte men sikkert borte hvis du ikke hele tida drar den med deg og reflekterer over og drøfter praksisen din i forhold til det pedagogiske ståstedet ditt. I tillegg vil det hele tida komme nye ansatte i barnehagen. Det er kjempeviktig at disse får en rask, men skikkelig innføring i barnehagens pedagogiske forankring slik at de kan forstå hvorfor en gjør som en gjør sammen med ungene. For meg som pedleder er det helt nødvendig å ha assistentene mine med meg og da er det en forutsetning at vi har den samme forståelsen av hvorfor vi gjør ting.*

Hun påpeker her at det er helt avgjørende for en barnehage å ha fokus på personalets kompetanse til en hver tid. Hun framhever også at det ikke holder at nytt personalet bare får opplæring gjennom det praktiske samarbeidet. De må tilegne seg nødvendige teoretiske kunnskaper ved hjelp av kursing før de kan ha nytte av opplæringen og veiledningen som blir gitt i det praktiske arbeidet og bli i stand til å samarbeide om felles mål.

- *En må vel også forme og endre kunnskap. Det er ikke nok at du ser at: _ Å ja dette fungerer bra. Du må også ha et begrepsapparat som beskriver det du gjør og det som skjer. Hva er det som skjer? Hvorfor gjør du sånn? Gjennom å ha en refleksjon og*

diskusjon så får du også en forståelse for hva du synes er bra og ikke bra og hvorfor det var bra.

Her utvider denne informanten betydningen av å utvikle teoretiske kunnskaper til også å få konsekvenser for at begrepsapparatet som tas i bruk er i samsvar med barnehagens teoretiske ståsted og den praktiske utførelsen. Vi må ha et felles begrepsapparat så alle forstår hva som menes når vi beskriver og reflekterer over den pedagogiske praksisen. Når dette begrepsapparatet er på plass, fungerer refleksjonen forhold til å utvikle kompetanse og forståelse for det som skjer i barnehagen. Samtalen i fokusgruppa fortsatte slik:

- *Og da var denne refleksjonen knytta rett til praksis hele tida. Vi gjorde noe nytt – snakka om det – og gjorde ting på nytt igjen.*
- *For meg som var veldig opptatt av holdningene og den teoretiske innfallsvinkelen var det helt avgjørende at vi hele tida kunne reflektere over sammenhengene mellom praksis og teori.*
- *Det at du visste så mye, hadde så gode teorikunnskapene, førte jo til at vi andre lærte mye mer også.*
- *Ja, og jeg lærte jo av det for jeg ble jo utfordra hele tida av å få reflektere over det vi sammen gjorde i praksis.*

Fokusgruppa var spesielt opptatt av hvordan de økte forståelsen og kunnskapen sin gjennom diskusjon og refleksjon. De beskriver her at de tok opp hendelser fra det praktiske arbeidet med ungene og reflekterte over disse sammen både på et teoretisk og praktisk nivå. De forteller også at de satt inne med forskjellige erfaringer og kunnskaper og at en av dem hadde bedre teoretiske kunnskaper enn de andre. Dette beskriver de som en berikelse fordi denne personen med svært solide teoretiske kunnskaper, var raus med å dele denne kunnskapen med de andre. Hun på sin side fikk mye tilbake fordi hun ble utfordra gjennom de andres erfaringer og kompetanse i praksisfeltet.

Informantene i fokusgruppa var opptatt av at det er viktig med gode allmennkunnskaper og fagkunnskaper. De ser sammenhengen mellom et lavt kunnskapsnivå og hvordan de voksne i

barnehagen på 80-tallet begrenset barnas muligheter både når det gjaldt aktiviteter og deltakelse. De ser også at økt kunnskap og forståelse om pedagogisk teori og praksis førte til et større engasjement i arbeidet sammen med barna og ikke en opplevelse av *”å gå i den samme tralten”*. Dette engasjementet og den positive opplevelsen av å lære setter jeg i sammenheng med filosofen Martin Heideggers definisjon av mennesket som først og fremst en *”handlende skapning”*. Han sier at det viktigste i menneskets liv er at det handler, sørger for, forårsaker, mestrer, med andre ord er i gang. Opplevelsen av å være i gang, av å få til og å komme videre var av stor betydning for informantene i fokusgruppa.

Informantene ser også hvor viktig deres egen utvikling var for hvordan de kunne tilrettelegge en mer variert og innholdsrik barnehagehverdag for barna. Heidegger hevder at handlingene er avhengige av tingene. Nordin Hultman (2004) utdyper dette ved å si at når vi ser på barn som *”handlende skapninger”* må vi rette oppmerksomheten mot det materiellet, de tingene gjenstandene og redskapene som finnes tilgjengelig. Det er disse tingene som oppfordrer til handling og som bestemmer hvilke handlinger som er mulige. Hun viser også til Løvlie (1982) som påpeker at et barns trygghet handler om barnets muligheter til å handle og være aktivt. Dette forutsetter at barnet gis tilgang til sitt eget handlings og aktivitetspotensial.

Dahlberg, Moss og Pence (2002), Moss (2006), Malaguzzi (1993), Rinaldi (1993) beskriver en pedagog som kan utforske tilværelsen, omgivelsene og hendelsene sammen med barnet i en omsorgsfull og likeverdig relasjon. De ønsker å gi pedagogen en rolle som krever at de blir betraktet som forskere og tenkere, som reflekterende praktikere som forsøker å utdype sin forståelse for hva som skjer og for hvordan barn lærer, gjennom dokumentasjon, dialog, kritisk refleksjon og dekonstruksjon.

Den ansatte i barnehagen mobiliserer barnas evne til å skape mening og ser seg selv som en ressurs barna kan og gjerne vil bruke. Hun kan organisere materialer, rom og situasjoner slik at det gis nye muligheter og valg når det gjelder læring, og hun hjelper barna til å utforske de mange språkene de har til disposisjon, hun lytter og betrakter, og hun tar barnas ideer og historier på alvor, men hun utfordrer også barna, både i form av spørsmål, informasjon og diskusjoner og i form av nye materialer og teknikker (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 128).

Gjennom økte fagkunnskaper og allmennkunnskaper, gjennom refleksjon over teori og praksis opplevde fokusgruppa at de endret eget ståsted og ble en helt annen ressurs enn tidligere for barna og innholdet i barnehagen.

De var også opptatt av hvor viktig det var å utvikle et begrepsapparat som samsvarte både med den teoretiske forankringen og det praktiske arbeidet. Det å definere begrep og skape nye begrep for å beskrive det de gjorde og det som skjedde i barnegruppene ble helt nødvendig for å få til en felles forståelse og en refleksjon som brakte dem videre. De beskriver en prosess der de selv utviklet et begrepsapparat og en ordbruk som ble betydningsfullt og retningsgivende for hvordan de utviklet den pedagogiske praksisen i barnehagen sin. At dette ble så sterkt vektlagt i endringsarbeidet henger også sammen med et møte med Stig Brostrøm under en studietur i København i 1992. Her ga Stig Brostrøm råd om at det ble viktig for personalet i denne barnehagen å finne ord og begrep som beskrev den praksisen de ønsket å stå for. Vi burde evaluere og revurdere det vi erfarte og på nytt og på nytt, finne nye ord og begrep og videreutvikle pedagogisk praksis fordi barnehagehverdagen hele tiden er i forandring. I kapittel 2.5.1 refererer jeg til Nordin-Hultman som sier:

Ordene i seg selv har ingen betydning i seg selv, vi gir dem betydninger. De gis forskjellig innhold til ulike tider og innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser. /.../ det innebærer at vi retter oppmerksomheten nettopp mot kunnskaps og vitenredskapene, mot språk, begreper, kategorier og klassifiseringer, våre redskaper for å observere og beskrive (Nordin-Hultman, 2004, s. 43).

Nordin-Hultman er opptatt av de Sausserres språketeori som har som utgangspunkt at vi legger betydningen *til* gjennom de meningene vi legger inn i ord eller kategorier. Vi kan bare forklare og forstå et fenomen ved hjelp av de tegnene eller ordene som språket rommer, eller som vi finner på, konstruerer og dermed føyer til språket skriver Nordin-Hultman (2004) og forsetter med at det er i og gjennom kunnskapsredskapene våre, språket og innholdsformulerende diskurser og virkeligheten tar form.

6.6 Ha slags muligheter hadde de til å endre holdninger og utvikle en pedagogikk som retta seg mot barns medvirkning?

I forhold til dette spørsmålet var fokusgruppa helt entydig på at en så stor endring ikke hadde latt seg gjennomføre innafor barnehagens vanlige rammer. De viser til at det daglige arbeidet i barnehagehverdagen krever at du er fokusert og tilstede både fysisk og mentalt hele tida. Det er få muligheter til refleksjon og ettertanke sammen med kollegaer i løpet av dagen. En av informantene i fokusgruppa beskrev dette slik:

- *Å ha det som et prosjekt med ekstern veileder, trur jeg er helt nødvendig når du jobber i en sånn travel hverdag som barnehagen. Jeg har jobba mange steder, men jeg har aldri jobba et sted som det er et sånt tempo som det er i barnehagen: Hvor du er så tilstede hele tida. I hvert fall når du jobber et sted som har den holdningen at - - alle skal bli sett respektert og møtt. Da trenger en den romsligheten i tid og den hjelpa en ekstern veileder kan gi for å holde fokus på endring.*

Denne uttalelsen ble fulgt opp av en av de andre som sa:

- *Vi har så små muligheter til å få det til innafor de rammene vi har. Ja for alt personalarbeid må jo vanligvis gjøres etter klokka fem. Jeg tror dette er et problem for barnehagesektoren i forhold til å komme videre.*

Fokusgruppa var opptatt av at barnehagevirkeligheten er så krevende at barnehagens økonomiske rammer må utvides for å få til store endringer. De hadde også en klar oppfatning av hva som er nødvendig å tilføre barnehagen for å få til ting. Når økonomi er investert i tid, veiledere og tilførsel av ny kunnskap, har de positive erfaringer og husker endringsarbeid med stor glede.

- *At vi fikk den trøyken det ble når vi organiserte endringsarbeidet som et prosjekt var kjempeutfordrende og morsomt. Når du er i et sånt prosjekt, har du på en måte gått inn og forplikta deg. Du har fått penger. Dette gjelder ikke bare meg, eller min avdeling, eller det jeg får lyst til, eller så lenge jeg orker. I et sånt prosjekt som vi var med på, fikk vi rammer som gjorde at vi fikk muligheter til å satse. Når det blir organisert som et prosjekt som det følger penger med, blir det muligheter for at*

endringer kan skje litt fortere.- - - Vi hadde på en måte tatt et valg. Dette var vi med på.

Her beskriver de betydningen av at dette er en felles satsing som innebærer forpliktelser både i forhold til å forvalte pengene godt og i forhold til utbyttet for alle i barnehagen. Pengene førte til at ting kunne gå fortere og satsingen være mer effektiv enn de var vant til innenfor det vanlige systemet med personalmøter om kvelden og 5 planleggingsdager i året. De la vekt på at denne satsingen var noe de selv hadde valgt og de var stolte av at de hadde fått så gode økonomiske muligheter. Dette førte til at den sterke forpliktelsen opplevdes positiv og engasjerende. De beskrev også betydningen av å ha eksterne veiledere og fagfolk som kunne tilføre ny kunnskap. I følge fokusgruppa fikk dette stor betydning både for det faglige utbytte og for opplevelsen av at det de drev med var betydningsfullt. Noe som kan illustreres med dette sitatet:

- *At det var satt av tid og at det kom ekstern veileder var veldig viktig. Det er veldig ålreit å høre på noen som du ikke jobber med hver dag. De en jobber sammen med kan fortelle mye de, men det blir andre innfallsvinkler og det føles viktigere med nye folk. Det er ikke bare bare å endre så mye hvis du bare skal ta av det du allerede har i barnehagen. - - - Når en bruker tid og ressurser, så ser en at det skjer noe med folk.*

Fokusgruppa la også stor vekt på at det var viktig å ha anledning til å være fokusert og at det var avsatt tid til å reflektere over det prosjektet dreide seg. Dette beskrev de slik:

- *Jeg tror nok at en må bestemme seg for å ha fokus på noe hvis en skal klare å endre. Og jeg trur at når et endringsarbeid er organisert som et prosjekt, gjør det at man får litt mer tid til refleksjon. Tid til refleksjon over praksis. Hvis man ikke snakker om og sier det en gjør, så får man ikke en bevissthet om det heller. Så tid til refleksjon, å snakke om praksis, - jeg trur vi er helt avhengig av det.*
- *Jeg husker at det å velge et fokus og jobbe med det over tid var veldig viktig. Da behøvde vi ikke å tenke så mye over andre ting. Endringsarbeidet må være strukturert i forhold til hvor du har fokus og en må være bevisst hvor en skal. Det er krevende og drive og lede en endringsprosess steg for steg, så det å ha en veileder som både*

kjenner det faglige innholdet og som veit hvordan en endringsprosess bør ledes er utrolig viktig.

- *Jeg tror også det er viktig at den praktiske drifta i barnehagen er godt strukturert og går sin gang. At en ikke bruker så mye energi på sånn: Hvorfor har ikke du skifta håndklær? – Praktiske ting må være ivaretatt sånn at du får jobba med det som er viktig.*

Denne samtalen forteller at fokusgruppa ønsket å være tydelig på viktigheten av at dette endringsarbeidet var organisert som et prosjekt. Et prosjekt som hadde et definert innhold og en tydelig begynnelse og slutt. De er nok en gang innom det faktum at en barnehagehverdag er full av situasjoner som krever deg her og nå og at den også er full av dagligdagse praktiske arbeidsoppgaver som må løses. De hevder at det er viktig å være klar på hva som skal være i fokus og hva som kan overlates til rutinearbeid. Dette forutsetter i følge disse informantene, at barnehagen må være godt organisert når det gjelder praktiske og hverdagslige gjøremål og at veiledere og ledere har relevante faglige kunnskaper og erfaring med endringsledelse.

Informantene mine er på ingen måte avhengig av mye penger for å arbeide med faglig pedagogisk utvikling. De har tvert i mot i gjentatte sammenhenger vist at de kan få til mye og de kan legge for dagen stor innsats og engasjement for å gjennomføre utviklingsarbeid innenfor barnehagens egne midler til kompetanseutvikling. I denne delen av fokusgruppeintervjuet forteller de om et helt spesielt endringsarbeid som varte i ca 3 år og ble finansiert gjennom departementet og fylkesmannen. Dette tiltaket var et ledd i implementeringen av den forrige rammeplanen (Rammeplanen 1995), der noen barnehager i hvert fylke fikk tildelt midler etter søknad. Det mine informanter er tydelige på er at dette store prosjektet ga dem en utrolig god start. For det første satte det fokus på deres egen status og betydning som barnehagepedagoger. For det andre opplevde de hvor stor nytte de hadde av å øke de teoretiske kunnskapene sine, både i forhold til utbyttet i egen barnehagehverdag og i forhold til å vekke interesse for pedagogisk filosofi og teori. De formidler også et klart budskap om at de opplevde endringsarbeidet som sitt eget prosjekt og at de utviklet og eide sin egen kunnskap. Gjennom dette prosjektet fikk de også erfaringer og kunnskaper om å gjennomføre endringsarbeid/prosjektarbeid sånn at de seinere lett kunne være med på å planlegge, iverksette og gjennomføre lignende tiltak, om enn i mindre målestokk, i barnehagen sin.

Bae (2006) hevder at førskolelærernes og det øvrige personalets bevisstgjøring og deltakelse er en forutsetning for at prinsipper om barns medvirkning kan realiseres i praksis. I følge henne blir det derfor viktig at den enkelte barnehage eventuelt kommune/eier selv må velge hva slags tilnæringsmåter som er best for å fremme forståelse for problematikken og oppfølging på lokalt plan. Det må jobbes på flere plan hevder Bae (2006), både med bevisstgjøring av de voksnes holdninger og kommunikasjonsformer, og med å utvikle systematiske arbeidsformer for å innhente og følge opp barnas synspunkter i planlegging og vurdering. Hun hevder at en slik satsning vil være i tråd med departementets vurderinger i forarbeidet til ny lov om barnehage hvor det sies ”Barns rett til medvirkning krever kompetente voksne som har gode og oppdaterte kunnskaper om og respekt for barn.” (Ot.prp. nr. 72, s.36). Dette innebærer en stor satsing i hele barnehagesektoren. Min fokusgruppe har fortalt hva som var viktig for at de kom i gang og hvordan de fikk mulighet til å utvikle en praksis som vektla pedagogisk refleksjon som grunnlag for å utvikle barnehagens innhold.

6.7 Hvordan påvirket endringsarbeidet dere selv som pedagoger?

- *Det jeg veit i dag er at jeg aldri er i tvil om hvor fokuset mitt er i jobben min i barnehagen. Jeg lurder aldri på det, og den bevisstheten hadde jeg ikke før vi tok til med dette prosjektet. Jeg føler at den prosessen har foregått veldig mye i meg etterpå og. Jeg trur at de tingene jeg lærte mens jeg var i det her prosjektet stadig er en del av det jeg driver med fortsatt, som jeg er opptatt av og som jeg stadig lærer mer om. Fordi jeg opplevde at det skjedde noe med unger og meg i de relasjonene vi var i hverdagen. På en måte som ga meg kunnskaper om hvordan lese unger, eller se hvordan unger har det og hvordan man selv er i relasjonen. Det at jeg hadde mye kompetanse på dette ble en slags motivasjon for meg til å gå videre og lære mer om det. For eksempel å lære Marte meo.*

Informanten beskriver en læringsprosess som starta gjennom et intensivt endringsarbeid og som hun fortsatt opplever at hun er i gang med. Den bevisstheten hun fikk gjennom å sette fokus på det relasjonelle i samværet med barn og de erfaringene hun gjorde, gjør henne i stand til stadig å gå videre med å lære og øke kompetansen sin til fordel for barna i barnehagen.

Resten av fokusgruppa var enig i at denne bevisstgjøingen hadde vært viktig for hvordan de begynte å utvikle samværsformer, tiltak og arbeidsmåter for at barna i større og større grad skulle bli sett og hørt og få reell innflytelse. Østrem (2008) beskriver det anerkjennende møte mellom en voksen og et barn som en gjensidig læringsprosess.

Ethvert forsøk på å forstå virkeligheten ut fra barnets perspektiv må følges av et forbehold om at det aldri kan bli noe mer enn et ærlig og oppriktig forsøk. Et anerkjennende møte mellom en voksen og et barn kan med andre ord forstås som en gjensidig læringsprosess. Møtet med barnet gir også den voksne mulighet til å korrigere sine oppfatninger om tilværelsen og utvide sin forståelseshorisont (Østrem, 2008, s. 11).

I denne forståelsen vil samværet mellom barn og voksne alltid føre til ny forståelse, innsikt og læring og som min informant beskriver, en inspirasjon for alltid å ønske å forstå og lære mer om hva som skjer i relasjonene mellom mennesker, barn og voksne. Hele fokusgruppa bekreftet denne informantens uttalelse og mente at dette er essensen for å utvikle seg til en god voksen i barnehagen.

I den videre samtalen ble de veldig opptatt av hvordan de hadde fokusert på egen makt i arbeidet sitt i barnehagen.

- *Dette med at alle barn skal bli sett, handler jo også om makta vår: - Å tørre å slippe makta. Det hadde vi mange diskusjoner om. Enda vi var så flinke så hadde vi diskusjoner. Ser vi den ungen? Tør vi å bruke makt for å slippe alle til?*

De viser til et utall ganger hvor voksnes makt ble diskutert og hvor vanskelig det hadde vært for dem både å bruke makt og slippe makt. Gjennom disse diskusjonene i personalgruppa opplevde de å få nyttige tilbakemeldinger og korrektiver fra de andre voksne. Dersom barn skal ha reell medvirkning viser de til at noen ganger må den voksne trekke seg tilbake og stole på barns avgjørelser og meninger. Andre ganger vil det være viktig å bruke makt fordi noen barn må holde seg litt tilbake for at andre barn skal få muligheter. En av informantene uttrykte også veldig sterkt at makt er *kjempekummelt* også i forhold til å ikke bruke makt.

- *Ungene er jo overlatt til oss på en måte, til våre valg og avgjørelser.*

De andre informantene tok tak i dette og fortsatte slik:

- *Jeg mener at det er viktig at voksne tar den makta, makt kan være negativt lada, men jeg tenker at å være tydelig på at det er vi voksne som skal være de trygge i verden for barn, det er vi nødt til å vise. Men vi voksne som jobber i barnehage skal være ekstremt nøye med å ha god kompetanse på unger. Det er denne kompetansen sammen med holdninger og verdier som avgjør om makta er god eller ikke. For det er jo mitt ansvar som voksen i barnehagen å sørge for å utøve makt på en god måte. Eller utøve ledelse for det er det det handler om. Voksne må tørre å lede barn. Samtidig som barn får medvirke.*

Fokusgruppa var opptatt av å være tydelige ledere og bruke makt i positiv forstand. De framhevet at det er de voksnes holdninger og verdier som er avgjørende for at barn skal få muligheter til å utøve demokratiske rettigheter og forpliktelser og vise seg fra sin beste side. For å lykkes med dette mente de også det er en forutsetning å kjenne barna godt.

- *Men når du skal lede så gjør du valg. Du velger noe og velger bort noe annet. Og da er jeg glad for at jeg kan begrunne hvorfor jeg velger som jeg gjør. Du må kjenne hvert enkelt barn, barnets muligheter, kompetanser og sårbarheter for å vite hvordan de skal kunne medvirke og hva slags valg de skal bli stilt overfor og skal kunne ta ansvar for.*
- *Det betyr at du som voksen må være god til å lese andre. Jeg tenker at alle unger har sitt eget språk eller sin egen måte å kommunisere på både med språk og kropp og stemme. Så du må bruke ulike måter å bli kjent med hver enkelt på.*

Gjennom disse utsagnene formidler informantene at det er barnet som er utgangspunkt for hva slags valg og vurderinger de gjør som voksen. De fortalte at de bruker mye tid på å bli kjent med hvert enkelt barn og fordi barn er forskjellige er det nødvendig å bruke ulike innfallsvinkler og tilnæringsmåter. I denne delen av intervjuet kom de inn på mange tilnæringsmåter for å skape gode relasjoner til barn og framhevet video som en metode for å vurdere og evaluere.

- *Derfor var det så fint å bruke video, veit du. At vi filma oss sjøl sammen med ungene for å se hvordan vi ivaretok hver enkelt og om alle fikk bidra på sin måte.*
- *Når det gjelder bitte små barn, barn som er stille, tilbakeholdne eller f.eks har et annet morsmål enn norsk, tror jeg det er veldig viktig at man tar seg tid som voksen til å samhandle alene sammen med barna. At man bruker alle naturlig anledninger, på stallebordet, i gardroben eller i en liten lek sammen – Du og jeg. Altså bruke lang tid, snakke med barnet og være sammen. Jeg tror kanskje mange ikke tar seg tid til denne enmannskontakten.*

De trakk også fram at foreldre og andre som kjente barna godt fra før, var veldig viktige samarbeidspartnere for å få mest kunnskaper om barnet. Humor, spøk, latter og glede ble framhevet som en særlig viktig ingrediens og som et felles menneskelig språk, for at barna skulle få lyst og muligheter til å delta i fellesskapet

- *Ja, for det handler jo om å kjenne individet så godt. Jo yngre eller svakere et barn er jo viktigere er det at du veit så godt: Å dette liker du, dette bruker du å ville, dette synes du er fint. Da kan du hjelpe de andre ungene med å forstå det barnet som ikke snakker eller formidler seg så bra selv. Du er jo talerøret eller advokat for den som ikke klare å kommunisere så godt sjøl.*

Informantene i min fokusgruppe er opptatt av å finne ut hvem barna i barnehagen er både som enkeltindivid og gruppe og at denne innsikten skal være grunnlag for hvordan de planlegger og gjennomfører den pedagogiske virksomheten. Det innebærer en pedagogisk virksomhet hele tiden er gjenstand for refleksjon og diskusjon.

Løkken (2000) og Stern (2003) har dokumentert små barns kompetanse til å utrykke seg og formidle følelser og intensjoner fra tidlig i livet. Bae (2006) bruker dette som bakgrunn når hun hevder at det er i prosesser hvor voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer, kroppslig, nonverbalt og verbalt, mulighetene for å ivareta barns rettigheter som deltakende subjekter ligger. Førskolelærer og andre med ansvar for barnehagens innhold må i følge Bae (2006), sette søkelys på voksenrollen i barnehagen. Å gi rom for barns medvirkning skriver hun, forutsetter voksne som kan innta ulike posisjoner: for eksempel

både å vise respekt for barns perspektiver og uttrykksformer, men samtidig utøve voksen autoritet, gi omsorg og beskytte barnet når de finner det nødvendig.

Barnas liv blir levd gjennom barndommer som er konstruert for dem av voksne, som forstår barndommen og hva barn er og burde være på sin måte (Mayall, 1996, s. 1).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) hevder det postmoderne perspektivet ønsker å *desentrere* barnet. Dette handler om å se barnet, i relasjon til andre og alltid i en bestemt sammenheng. I stede for å forvente at vitenskapen skal fortelle oss hvem barnet er, mener de at vi kan velge selv å finne ut hvem barnet er. Disse valgene har i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) enorm betydning fordi den konstruksjonen vi gjør av det lille barnet er produktiv. Med produktiv mener de at den er avgjørende for hva slags institusjoner vi skaper for barn og hva slags pedagogisk arbeid voksne og barn utfører i disse institusjonene.

Fokusgruppa var opptatt av hvordan de utøvet makt og forvaltet voksenrollen sin og at endringsarbeid i barnehagen satte i gang prosesser som hjalp dem til å fokusere på dette. De var spesielt opptatt av hva slags valg de gjorde og at det var viktig for dem å være klar over på hvilke grunnlag de gjorde valg. I kapittel 4.1.2 viser jeg til Bauman (1993) som tar til ordet for en postmoderne etikk som innebærer at vi må personliggjøre moralen, bli våre egne moralske agenter. Individet må ta ansvar for svært vanskelige moralske avgjørelser hevder han, uten at en har muligheter til å begrunne det i vedtatte sannheter eller universelle regler. ”Når vi tar ansvar for vårt eget ansvar, er det å være moralsk” (Bauman 1993, s. 56, i Dahlberg og Moss 2002, s. 67). Vi bærer i følge dette synet det moralske ansvaret uansett om vi velger å gjøre noe eller ikke når vi møter på utfordringer og dilemmaer. Denne forståelsen er inspirert av tenkeren Levinas som mener at vi oppdager hva den andre er bare i møtet med dem, og spesielt stilt direkte overfor dem, for det er ansikt til ansikt at vi oppdager hva de andre er, og det er blikket som problematiserer alle forsøk på å undertrykke dem.

Et forhold til de andre gjennom dialog er en nødvendig del av møtene, akkurat som kunsten å lytte – lytte til de andre, fra deres posisjon og erfaring, og ikke trekke vår egen forståelse ned over dem. Møtet må kunne karakteriseres ved hjelp av de andres annerledeshet (Dahlberg, Moss og Pence 2002, s. 68).

Dette beskriver Dahlberg, Moss og Pence (2002) og Dahlberg og Moss (2005) som møtets etikk, at vi oppdager hva den andre er bare i møtet med dem. Barnehager og pedagogikk blir i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) ofte betraktet som nøytrale fenomener som gjenstand for tekniske behandling med verdifri og universelt sann kunnskap produsert med hjelp av vitenskapelige metoder. Men ut i fra et postmoderne perspektiv hevder de at det ikke kan finnes noen kunnskap som er uavhengig av sammenheng og makt. Fra deres synspunkt betyr dette at hva som er ”god” og ”dårlig” pedagogisk praksis i institusjoner for små barn, bare kan avgjøres i en kommunikativ kontekst, i møte og i dialog med andre.

6.8 Hvordan påvirket endringene arbeidet deres og forholdet deres til barn?

- *Jeg tenker på at den måten vi begynte å jobbe på ga unger mange muligheter til å slippe til, til å vise hva de kan og får til, på en måte som vi ikke hadde vært så bevisst på tidligere. Det ble en del av praksisen at du skulle tenke at unger skulle slippe til med sitt hver dag. Jeg mener at det er viktig at vi ser unger hele tida gjennom dagen, men jeg trur også var viktig at vi sikra dette gjennom hvordan vi organiserte dagen blant annet med møte. Vi jobba jo med: Hva var det unger kunne være med å bestemme? Hva kunne de medvirke til? Hva kunne de bidra med? Det ble en veldig bevisstgjøring for oss voksne og ungene fikk muligheter til å vise seg fram med mye mestring. Barnemøtet og prosjektarbeid bidro veldig til dette.*

I denne delen av intervjuet la fokusgruppa vekt på betydningen av å ha en struktur på barnehagehverdagen som skapte tid, rom og arenaer for barns medvirkninger. De framhever barnemøtene og arbeidet med deltakerstyrte prosjekter som særlig viktig. Når de henviser til barnemøtet og prosjektarbeid, er det innenfor en forståelsesramme som tar utgangspunkt i Ansvarslæring som Endrerud (1990) skriver om og deltakerstyrt prosjektarbeid slik Berthelsen, Illeris og Poulsen (1987) beskriver det. Gjennom å arbeide med barnemøte og prosjektarbeid opplevde informantene å få større bevissthet om barns kompetanser og muligheter til å realisere egen medvirkning. Dette bidro i betydelig grad til å utvide grensene for hva de trodde var mulig. En av informantene som fortsatt jobber som pedagogisk leder var av en klar oppfatning at møtet oppleves som viktig for ungene og at de bruker det som en arena til å påvirke, foreslå, diskutere og ta avgjørelser. Hun uttrykker dette slik:

- *Noen sier at barnemøtet ikke er så viktig, men jeg trur det er viktig å ha organisert dagen sånn at du har sikra at ungene har muligheter til å komme med sitt. Jeg trur barnemøtet er et viktig sted for å sikre dette. Gjennom å arbeide med det har i hvert fall jeg finni ut hvor mye det bor i unger. De har alltid et svar eller et forslag sjøl. Du behøver ikke å legge noe til rette for dem. Du kan bare spørre dem og hjelpe dem fram så finner de løsninger sjøl.*

Resten av fokusgruppa samtykket i dette, men pekte på nødvendigheten av at barna må føle seg ivaretatt og anerkjent og ha oversikt over barnehagens muligheter til aktiviteter og virksomhet. Et godt forarbeid om høsten er helt nødvendig hevdet de, for at både barnemøtet og prosjektarbeidene skulle fungere på ungenes premisser:

- *Når man bruker høsten til å arbeide med at ungene skal føle seg trygge og involverte i gruppa, så ser man jo at ungene har en utrolig evne til å ta ansvar og for å velge. Det blir liksom bare en selvfølge at de sier: jeg vil, jeg har lyst til sånn, jeg har lyst til det og jeg kan være med på det. Så husker de det og følger opp selv.*

Dette ble fulgt opp av en av de andre informantene som også vektla barnas betydning for hverandre. Hun fokuserte på hvordan erfarne barnehagebarn kan være virkningsfulle kulturbærere for både store og små barn som begynner i barnehagen.

- *Jeg jobber jo fortsatt med dette hele tida og jeg ser jo at akkurat som det er godt for meg å ha modeller i forhold nye utfordringer, så er det det for nye unger i barnehagen også. "Gamle" unger er gode modeller for nye unger. De viser i barnemøtet og ellers hvordan de kommuniserer og kommer med bidrag og gjør det synlig for nye unger at de blir hørt og at det de foreslår blir tatt på alvor. "Gamle" unger representerer en slags kultur som det er lett for de nye og ta etter, så det går veldig fort før de selv er med og bidrar. Ettåringene som begynner, bare tar dette opp i seg etter hvert og gjør det sjøl.*

Denne uttalelsen minte fokusgruppa på hvordan de hadde jobbet aktivt med hvordan de kommuniserte både med hverandre og med barna for å utvikle pedagogikken i retning av å ta barns medvirkning på alvor.

- *Jeg tenker på er at dette har mye med måten en kommuniserer på. At en er anerkjennende, bekreftende, åpen. Altså at vi voksne snakker på en sånn måte at unger ikke bare har muligheten, men at de tør å komme med sitt og føler seg anerkjent og ivaretatt når de gjør det. Erfaringen min er at ungene også lærer seg denne måten å kommunisere på*

De hadde lagt vekt på en kommunikasjon som hadde et positivt og anerkjennende innhold og en begrepsbruk som samsvarte med den praksisen de ønsket å stå for. Etter hvert ble de også inspirert av Berit Bae, Anne-Lise Løvlie Schibbye og Margaretha Öhman for å videreutvikle en empatisk og anerkjennende kommunikasjonsform. De presiserte mot slutten av intervjuet hvor viktig det er at denne kommunikasjonen er integrert og ekte. Denne samtalen kan illustrer dette:

- *For å få til en sånn kommunikasjon så må en faktisk som voksen ønske det, og hvis en ønsker det av hele sitt hjerte så merker ungene det med en gang og da er det ikke noe vanskelig å kommunisere.*
- *For da går det jo på holdningene dine. En lærer jo i samhandlingen og her lærer unger om holdninger og det følelsesmessige budskapet i en god eller ekte kommunikasjon.*
- *Det betyr jo at en ikke bare kan lage noen metoder som alle skal følge.*
- *Nei, en må jo få med seg holdningene og verdiene og- - - hjertet.*

Når holdningene og verdiene kommuniseres som en tydelig og positiv forventning om at alle skal ha mulighet til å lykkes i barnehagemiljøet, gjør det noe med barna hevder en av informantene helt til slutt i intervjuet og avslutter på denne måten:

- *Det er jo noe med hva de voksne rundt deg forventer av deg, - eller du blir det du blir sett på som.*

Fokusgruppa sin holdning til barns identitetskaping er i tråd med Nordin-Hultmans (2004), uttalelse om at vi skaper oss selv og vi skapes av andre. I følge Nordin-Hultman innebærer dette at barn ikke *er* på en spesiell måte, de *blir*, ut i fra de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene og aktivitetene tilbyr dem.

Barna snakker og handler innen de meningsbærende tankemønstrene, forestillingsverdenene og handlingsmønstrene de møter og som de har lært seg å bruke. Hvert eneste sekund må barnet forholde seg til en eller flere meningsbærende diskurser – egne, andres, og felles (Nordin-Hultman, 2004, s. 170).

Nordin-Hultman (2004) hevder at barnet også blir skapt eller konstituert av andre ut i fra hva slags forestillinger om barn som dominerer i bestemte sammenhenger. Hun beskriver denne måten å forstå subjektivering – det å bli til som subjekt - som en dobbel prosess. Denne prosessen kan forstås som en konstitueringsprosess i forhold til hvordan samfunnet rundt oss forteller hvordan ting skal være, samtidig som vi er aktive subjekter som konstituerer oss selv.

Gjennom mange års arbeid i barnehage har informantene i min fokusgruppe også latt seg inspirere av pedagogikken i Reggio Emilia der barnehagene i følge Malaguzzi (1993, s. 56) blir sett på som ”en integrert levende organisme, et sted der mange voksne og veldig mange barn deler liv og relasjoner”. Et sted der

Barn lærer ved å samhandle med sitt miljø og ved aktivt å omforme sine forhold til voksenverden, til ting, til hendelser og på originale måter til sine jevnaldrende. På en måte deltar barna i å skape sin egen og andres identitet (Malaguzzi, 1993, s.56).

Dette skriver Dahlberg, Moss og Pence (2004), får store konsekvenser for hva barna får muligheter til gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det forutsetter en pedagogikk der barn er aktivt samhandlende og at det pedagogiske miljøet stimulerer barns egen aktivitet og barns muligheter til å kommunisere sine egne erfaringer. Fra deres synspunkt betyr dette at hva som er ”god” og ”dårlig” pedagogisk praksis i institusjoner for små barn, bare kan avgjøres i en kommunikativ kontekst, i møte og i dialog med andre.

Informantene har gjennom arbeidet med å utforme en pedagogikk erfart betydningen av å skape arenaer og rom der samhandling og aktiviteter kan foregå i relasjon mellom voksne og

barn. Denne måten å forstå pedagogikk på innebærer å betrakte barn som aktivt medarbeidende i konstrueringen av sin egen og andres kunnskap og identitet. For mine informanter ble barnemøte og prosjektarbeid viktige arenaer for dette i tillegg til samarbeidet om de dagligdagse aktivitetene og gjøremålene i en barnehage. De har vektlagt å gi rom for at barn skal kunne handle, sørge for, forårsake og mestre, med andre ord være i gang på en måte som gjør barnet til det filosofen Martin Heidegger beskriver som en ”handlende skapning”. Fokusgruppa mente imidlertid at det var helt avgjørende hvordan ting ble kommunisert for at barn skulle oppleve reell medvirkning. De tok til orde for en anerkjennende kommunikasjon som var inspirert av blant andre Bae og Løvlie Schibbye og var som Bae (2009) opptatt av at kommunikasjonsformen og positive ord og begrep kan være med på å skape lyst og engasjement.

6.9 Refleksjon over metodevalg, reliabilitet og validitet

At jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med personer som jeg kjente godt fra før, skulle vise seg å være både en fordel og en utfordring. En fordel fordi vi var en del av den samme historien og det ble lett å forstå hverandre. Informantene hadde også et tydelig ønske om å fortelle og de var stolte av historien sin.

Det som ble utfordrende for meg under intervjuet var imidlertid det samme som noen ganger var en fordel, nemlig at jeg kjente historien og begrunnelsene deres godt fra før av. Dette førte til at jeg ved noen anledninger ikke fikk så utdypende svar og kommentarer som jeg kunne ønske. Jeg opplevde det som om de ikke mente det var nødvendig å forklare alt nyansert fordi jeg visste det samme som dem og derfor implisitt forsto hva de mente. Dette hadde de i og for seg rett i, men for min undersøkelse var det viktig å få deres egne ord på refleksjoner og tanker. I ettertid kan jeg se at jeg kunne ha stilt noen flere detaljerte oppfølgings spørsmål for å få mer eksplisitte og utfyllende svar, men jeg ser også at dette også kunne ført til at jeg ledet intervjuet i større grad enn jeg ønsket. Imidlertid tenker jeg at dette forholdet ikke hadde noen betydning for undersøkelsens reliabilitet eller validitet.

”Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er og med validitet menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke” (Kvale, 2008, s. 47). Som følge

av et postmoderne syn på kunnskapskonstruksjon hevder Kvale (2008) at intervju er en samtale hvor data oppstår i den mellommenneskelige relasjonen. Samtalen blir i denne forståelsen intervjuerens og intervjupersonens felles produkt. Det avgjørende spørsmålet blir i følge Kvale (2008) ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny troverdig og interessant kunnskap. I mitt lille intervju kom intervjupersonene til intervjuet eller samtalen med sin historie, gjennom samtalen formet de sammen en ny fortelling. Gjennom lydopptak og transkribering og analyse av min transkriberte tekst har jeg formet enda en fortelling. En fortelling som i særlig grad viser hvor nødvendig det er med engasjerte og utviklingsorienterte pedagoger i barnehagen og som i tillegg gir svar på forskningsspørsmålene mine om hva som var forutsetninger for å utvikle en barnehagevirksomhet som vektla medvirkning og likeverd. I avslutningskapitlet vil jeg henvise til Rapporten *Alle teller mer* (Østrem m. fl 2009) som viser til sammenfallende uttalelser med mine informanter når det gjelder muligheter og forutsetninger for å utvikle barnehagens innhold.

7 Avslutning

Når jeg i oppgaven min har vært opptatt av de barnehagetyperne som Moss (2006, s. 34-35) beskriver som *The substitute Mother* og *The Worker as a Technician*, er det jo fordi jeg har møtt dem og fordi jeg fortsatt møter dem. Jeg har arbeidet sammen med både assistenter og utdannede førskolelærere som har valgt å jobbe med de minste barna i barnhagen fordi de synes synd på dem. De har sett seg selv som en erstatningsmor og fordi de er så omsorgsfulle selv, har de hatt en forståelse av at de har kunnet gi småbarna den omsorgen de ikke har fått av sin egen mor. Jeg har opplevd at pedagoger som jobber på småbarnsavdeling har hatt sine egne barn hos dagmamma fram til de er tre år, fordi de mener at barn under tre år ikke bør gå i barnehage. Denne holdningen har vært med på å stakkarsliggjøre barn og diskvalifisere dem fra å delta som selvstendige aktører i barnehagefellesskapet. Min erfaring er imidlertid at denne holdningen til små barn er i ferd med å avta. Mange forskere og forfattere (Stern 2003, Sommer 2003, m. fl.) har dokumentert og synliggjort små barns ulike kompetanser. Løkken (2000), Johanson (2002, 2003), Sandvik (2006), Gillund (2006), Hognestad (2006), Greve

(2007) har også satt søkelys på muligheter og begrensninger i norsk barnehagehverdagen for hvordan de minste barna også skal ha reell medvirkning. Dette fokuset, sammen med en større erfaring vedrørende små barns liv i barnehagen, har ført til at barnehageansatte i stor grad erkjenner at små barn er kompetente. Det har også etter min mening ført til en forståelse av at barnehagen er en viktig arena der også de minste barna kan bruke kompetansen sin, utvikle denne kompetansen, være viktige bidragsyttere og medvirke i barnehagefellesskapet. Det jeg imidlertid erfarer etter at vi fikk ny Rammeplan for barnehager, er en økende tendens til at fagområdene i Rammeplanen oppfattes som et faglig skoleforberedende pensum som skal "læres bort" til barna gjennom bestemte metoder og ferdigprodusert materiell. Denne måten å tenke på avstedkommer et sterkt fokus på kartlegging, evaluering og dokumentasjon av barnas spesifikke ferdigheter og kunnskaper. En tenking som setter søkelys på barnet som enkeltindivid og mottaker av kunnskap framfor en tenking om at læring og utvikling kan foregå i et fellesskap preget av demokratiske prosesser og samarbeid om mange ulike aktiviteter. I rapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl., 2009) som evaluerer hvordan Rammeplanen for barnehager (2006) er blitt innført, brukt og erfart, konkluderer forfatterne med at det er et stort engasjement i barnehagesektoren for at barn skal få et kvalitativt godt barnehagetilbud. Her kommer det fram at det arbeides med implementering av rammeplanen gjennom en rekke tiltak, men også at det i begrenset grad har vært satset på langsiktige tiltak og systematisk kompetanseheving. De er også bekymret over at evalueringen viser store mangler på kompetanse i hele barnehagefeltet og de hevder at barnehagesektoren står overfor store utfordringer i arbeidet med å realisere intensjonene i rammeplanen.. I følge Østrem m.fl.(2009) blir barnehagene, på tross av alle intensjoner i rammeplanen, i økende grad oppfatta som en forberedelse til skolen. De beskriver dette forholdet som en tidsånd som preger utdanning både nasjonalt og internasjonalt.

./.../ en økende tendens til å vurdere effekt og måloppnåelse, kan synes å ha fått innpass i enkelte kommuners initiering av arbeidsformer i barnehagen. Dette skjer til tross for at det kan tolkes som et brudd på rammeplanens intensjoner (Østrem m.fl. 2009, s. 111).

Et resultat av dette er at barnehagene driver med omfattende kartlegging av barna. Noe som i følge Østrem m.fl. (2009) er bekymringsfullt og alvorlig. I rapporten framkommer det at barns språkutvikling er det området som har høyest prioritet i arbeidet med å implementere Rammeplanen. Det ser ut til å ha blitt økt fokus på barns læring. Dette forholdet kan peke mot

en tendens til at barnehagepedagogene utvikler seg mer i retning av den pedagogen som Moss (2006, s. 34-35). beskriver som *The Worker as a Technician*.

Barns medvirkning, dokumentasjon og arbeidet med fagområdene peker seg ut i rapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009) som områder det er nødvendig å rette mer oppmerksomhet mot. Dette er områder som stiller store krav til personalet i barnehagene og forutsetter endringsarbeid og kompetanseheving som er knytta mot syn på barn, syn på læring og spesifikke kunnskaper innenfor de ulike fagområdene. Bae (2006) peker også på nødvendigheten av en stor satsing i hele barnehagesektoren for å realisere barns rett til medvirkning og at satsingen må sette søkelys på voksenrollen i barnehagen. Det å gi rom for barns medvirkning forutsetter i følge Bae (2006), voksne som kan innta ulike posisjoner: for eksempel både å vise respekt for barns perspektiv og uttrykksformer, men samtidig utøve voksen autoritet, gi omsorg og beskytte barna når de finner det nødvendig. En slik yrkesrolle må jobbes fram over tid slik at den etter hvert gjennomsyrrer dagligdags samspill hevder Bae (2006) og konkluderer med at dette forutsetter førskolelærere som har kontakt med mange språk i seg selv, og som er kritisk reflekterende i forhold til egne forståelsesrammer.

I mitt fokusgruppeintervju kom det tydelig fram at kunnskapsnivået til barnehageansatte lå på et generelt lavt nivå. Dette var med på å begrense barnas muligheter både når det gjaldt aktiviteter og opplevelser og når det gjaldt vilje og evne til å følge opp innspill og ønsker fra barna. I rapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009) konkluderes det med at mangel på kompetanse i personalgruppa gjør implementeringen av Rammeplanen krevende. Nye temaer som medvirkning og ulike fagområder vil kreve kompetanseheving og videreutdanning i større grad enn det som gis i dag. Tid er den faktoren som løftes fram i evalueringen, som den største begrensningen når det gjelder barnehagepersonalets muligheter til faglig utvikling.

Selv om undersøkelser i barnehagefeltet viser at førskolelærere er optimistiske og positive til Rammeplanen, framkommer det at arbeidet med å implementere planen i liten grad forstås som en kompleks planprosess som også rommer kritiske tilnærminger. Forfatterne av rapporten (Østrem m.fl. 2009) peker på at dette kan være et uttrykk for at førskolelærerne mangler den nødvendige kompetansen til å forstå og analysere tekster og fenomener knyttet til forholdet mellom Rammeplan og praksis. Det påpekes også at det er få personer i personalgruppa som har utdanning, noe som gjør det vanskelig å gjøre en god nok jobb i arbeidet med barna. Stortingsmelding. Nr 41 (2008-2009) framhever at omfattende kvantitative og kvalitative endringer har ført til at barnehagesektoren står overfor flere store

utfordringer. Meldingen uttrykker bekymring for at det er mye som tyder på at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene. Her refereres det også til evalueringen til Østrem m.fl. (2009) vedrørende mangel på ressurser og tilgang til kvalifisert personale.

I denne evalueringen kommer det også fram at rammeplanen stiller store krav til personalet. Dette forutsetter at personalet har mulighet til faglig fordypning. De ulike forvaltningsnivåene uttrykker bekymring for at den barnehagefaglige kompetansen ikke er blitt oppgradert i takt med økte oppgaver. Evalueringen har avdekket et stort kompetansebehov i hele sektoren. Dette gjelder også barnehagefaglig kompetanse i kommuneledet (St.meld nr 41. 2008-2009, s. 30).

Sett i sammenheng med at personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være god arena for omsorg, lek læring og sosial utjevning (St.meld. nr. 41, 2008-2009) viser dette at barnehagesektoren står overfor store utfordringer. Å møte disse utfordringene vil kreve ressurser som kan omgjøres i tid. Tid og muligheter til faglig fordypning, tid til refleksjon over pedagogisk praksis og tid til å utvikle metoder og arbeidsmåter som kan skape arenaer (Dahlberg og Moss 2005) der medvirkning kan foregå og demokratiske prosesser utspille seg. Dette forutsetter et begrepsapparat og en kommunikasjonsform som kan gi uttrykk for denne virksomheten. Informantene i min fokusgruppe var ved flere anledninger inne på hvordan vi kommuniserer med barn. De er opptatt av at kommunikasjonen må synliggjøre at barns deltakelse og medvirkning er viktig og nødvendig for at fellesskapet skal fungere. De er også opptatt av at begrepene vi bruker må være i samsvar med det de holdningene vi ønsker å formidle og at de framfor alt er positivt formulert. Bae (2009) hevder at det er nødvendig å se kritisk på måten vi konstruerer begrep på. Hun påpeker at artiklene 12, 13 og 14 i FNs Barnekonvensjon framstår som en utfordring til velkjent tenking om barns og voksnes relasjoner. Dette gjør det nødvendig å se kritisk på begrep og diskurser som bygger på en ensidig forståelse av relasjoner, idet disse begrepene og diskursene i følge Bae (2009) tar voksenperspektivet for gitt.

Begreper som vier intersubjektivitet og gjensidighetspregede prosesser i relasjoner større oppmerksomhet, vil kunne heve barns status. Vi vil kunne bli mer oppmerksomme på hvordan barn påvirkes av voksnes initiativ og stemmer (Rhedding-Jones, Bae og Winger 2008). Kan vi observere og analysere interaksjonen ut fra slike

begreper, vil vi lettere kunne se barn som tenkende og livfulle mennesker, men også som sårbare, og som avhengige av empatisk respons fra omgivelsene (Bae 2009, s. 15).

Bae (2009) hevder at barnehagefeltet trenger å utvikle begrep som viser oss de sidene ved relasjoner som bygger på vennlighet og tillit. Jeg tror også det er viktig å utvikle nye begrep og å rekonstruere andre begrep. Vi trenger ord og begrep med et positivt innhold. Begrep som kan kaste nytt lys på det å leve demokratisk i barnehagen (Bae 2009).

I løpet av min egen yrkeskarriere har jeg erfart at det er mulig, gjennom systematisk kompetanseutvikling over tid, å utvikle ny forståelse og endre syn på både barn og læring. For pedagoger som har vært igjennom denne prosessen har det å innta en annen yrkesrolle ikke bare ført til at ungene har fått et helt annet barnehagetilbud, det har også ført til at de selv opplever å utvikle seg og at de har fått en mye mer interessant og innholdsrik jobb. For en del år siden arbeidet jeg sammen med en assistent som litt humoristisk pleide å beskrive endringene som hadde foregått i barnehagen slik.

Før var det litt mer sånn, kom som du er, men bli som oss. Nå holder ikke det lenger. Det er ungene og familiene som kommer hit som er med på å avgjøre hva vi skal legge vekt på i barnehagen. Det var kanskje lettere før, vi behøvde ikke å tenke så mye, men det er mye morsommere og bedre for alle nå.

Denne assistenten hadde, tror jeg, en sterk opplevelse av at barnehagehverdagen ble rikere og mer lærerik for alle når synspunktene, innfallsvinklene, interessene og uttrykkene til barna og foreldrene var med på å bestemme hva som skulle vektlegges i den pedagogiske virksomheten.

En vanlig tradisjonell pedagogikk fundert på utviklingspsykologien er sannsynligvis ikke lenger relevant for et postmoderne samfunn. I et perspektiv fundert på utviklingspsykologi er det lett både å kategorisere barn og generalisere undervisningen. Pedagogen har både spørsmålene og svarene, noe som sannsynligvis lett utelukker deltakelse fra barna. Denne måten å skape læringsmiljø på forteller om en skole eller barnehage som i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002) kan beskrives som en reproduzent av kunnskap, en institusjon der individet forventes å tilegne seg en fast mengde kunnskap som samfunnet har godkjent. Er et

slikt sted en egnet institusjon i et postmoderne og mangfoldig samfunn? Dahlberg, Moss og Pence (2002) viser til Pablo Freire som stiller følgende spørsmål.

Er skolen et instrument som brukes til å integrere den unge generasjon inn i det nåværende systemets logikk og sørge for konformitet med dette systemet, eller er den et instrument for praktisering av frihet, et middel som får menn og kvinner til å hankses kritisk og kreativt med virkeligheten og oppdage hvordan man kan delta i omformingen av verden. (Freire, 1985, s. 14).

I et postmoderne paradigme blir barnet i følge Dahlberg, Moss og Pence (2002), sett i et postkonstruivistisk perspektiv og denne forståelsen skaper et barn som med Malaguzzis ord er ”rikt på muligheter sterkt mektig og kompetent” (Malaguzzi, 1993, s. 10). Dahlberg, Moss og Pence (2002) skriver at barn har egen stemme og burde bli lyttet til og tatt alvorlig, slik at de blir engasjert i demokratisk dialog og slik at de får bidra med sin forståelse av barndommen. Innenfor denne forståelsesrammen blir alle barns uttrykk viktige. Pedagogens ansvar er å skape rom og muligheter for at barns uttrykk blir hørt sett og tillagt vekt. Dette utfordrer læringsmiljøene i forhold til hva slag muligheter til å uttrykke seg som er tilgjengelig og akseptert. Nordin-Hultman (2004) ønsker å gjeninnføre hendelsene – de unike hendelsene, episodene tilfældighetene som meningsfulle enheter for refleksjon og forståelse. Hun skriver at hendelsen er ikke gitt på forhånd, den er der i møtet mellom barna som er i kontinuerlig endring på grunn av det de holder på med og på grunn av omgivelsene/miljøene som er i kontinuerlig endring som følge av barnas gjøremål.

Det er i de situasjonene der barna viser at de befinner seg i en lærerik og for dem fasinerende subjektrelasjon til verden pedagogene bør finne sitt pedagogiske fokus og de pedagogiske utfordringene. Det er disse hendelsene med sin kompleksitet og sine ikke helt forutsigbare og planlagte muligheter vi bør kunne utvikle og berike (Nordin-Hultman, 2004, s. 205).

I dette perspektivet vil det finnes flere muligheter for barn og voksne til å samarbeide og være i en relasjon der mange uttrykk kan bli kommunisert. Et perspektiv som vil kreve en nysgjerrig, aktivt lyttende og utforskende pedagog eller *The Worker as a Researcher* (Moss 2006, s. 36). En slik pedagog vil kunne møte den uforutsigbare og mangfoldige barnhageverdenen, være med å realisere barns rett til medvirkning og gjøre barnehagen til en

arena der demokrati kan utspille seg i et fellesskap. Et fellesskap som kan fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet 2006).

Litteraturliste

- Anderson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Forskning nr 15, Stockholm: Lärarhøgskolen.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HIO-rapport nr 25.
- Bae, B. (2009). Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*. Nr. 1, 2009.
- Barbour, R. S., Kitzinger, J. (1999). *Developing Focus Groups Research. Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- Barne og familiedepartementet, (1992). NOU, 1992: 17. *Rammeplan for barnehager*. Oslo: BDF.
- Barne-og familiedepartementet, (1995). *Rammeplan for barnehager*. Q-0903 B. Oslo: BDF, Akademia.
- Barne- og Familiedepartementet (1998). *Background Report from Norway. OECD- Thematic*.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bengtson, J. (2005) En livsvärdsansats för pedagogisk forskning. Bengtson, J.(red). *Med livsvärden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Routledge.
- Berthelsen, J., Illeris, K., Poulsen, S. C. (1987). Norsk oversettelse, Erling Kokkersvold. *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Bjørklund, O., (2005). Fokusgruppe – Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk Fiskeriforskning*. Årgang 15 Nr 2005. 2005 Fiskeriforskning.
- Brostrøm, S. (1992). *Personlig notat fra veiledningsmøte*. København 1992.
- Cannella G.S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education) If ”western child development is a problem , then what do we do? Yelland, N. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. (s.17-48). New York: Open University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Eide, B. J. and Winger, N., (2005). From the childrens point of view: methodological and ethical challenges. Clark, A., Kjørholt, A. T. and Moss, P. (red), (2005). *Beyond Listening*. Kap. 5, s. 71 – 89. Bristol: The policy Press, University of Bristol.
- Endrerud, T.(1990). *Ansvarslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forbruker-og administrasjonsdepartementet, Familie og likestillingsavdelingen, (1975). *Lov om Barnehager*.
- Foucault, M. (1980a). *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings, 1972-1977* (Gordon, C., red.). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1980b). The Subject and power. Etterord I: Dreyfus, H. & rabinowRabinow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Scaanning, Trans.). Oslo: Spartacus.
- Fuglseth, K., (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. Fuglseth, K. og Skogen, K., (red), (2006). *Masteroppgaven I pedagogikk og spesielpedagogikk. Design og metode*. Kap.19, s. 256 – 272. Oslo: J.W. Cappelens forlag as.
- Freire, P. (1985). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. HiO-masteroppgave 2006 nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., og Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 2007.
- Haug, P. (1998). *Pedagogisk dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hognestad, K. (2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blick på møter mellom mennesker*. HiO-masteroppgave 2007 nr 11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hultqvist, E. (1990). *Förskolebarnet. En konstuksjon för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: The Policy Press.
- Johannesen, N., Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oversatt av Arne Solli. Oslo: Pedagogisk forum.

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr 1-2. S 42-57.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent Child and 'the right to be oneself': reflection on childrens as fellow citizens in an early childhood centre. Clark, A., Kjørholt, A. T. and Moss, P. (red), (2005). *Beyond Listening*. Kap. 9, s. 151-173. Bristol: The policy Press, University of Bristol.
- Kruger, R. A. (1998). Moderating Focus Group. *Fokus Group kit 4*. California: SAGE Publication Inc.
- Kunnskapsdepartementet (2006)-*Lov om barnehage*.
- Kunnskapsdepartementet (2006)- *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2006)- *Temahefte om barns medvirkning*.
- Kunnskapsdepartementet, (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelding nr 41, 2008-2009.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Andersen, T. M. og Rygge, J., Trans.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2003). *In på bara benet. En introduksjon till feministisk poststrukturell teori*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lingås, L. G. (2002). *Humanisme og andre verdslige livssyn*. www.etikk.net 2002.
- Lingås, L. G., (200?). *Om menneskeverdet*. <http://www.etikk.net/Menneskeverd.htm>.
- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Løgstrup, K.E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendahl.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in every-day interaction*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. Moser, T. og Røthle, M. (red). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* s.119 – 132. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships` , Young Children*. 1119311/93, s. 9 – 13.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 7, Number 1, 2006, s 30-41.*
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (Solli, A., Trans.). Oslo: Pedagogisk forum.
- OECD (2006). *Starting Strong 2: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Palludan, C., (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Sosial Construction*. London:Thousand Oaks. New Dehli: SAGE Publications.
- Puchta, C., Potter, J. (2004) *Focus group Practice*. SAGE Publications.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is relationship? Clark, A., Kjørholt, A. T. and Moss, P. (red), (2005). *Beyond Listening*. Kap. 2, s. 17 - 28. Bristol: The policy Press, University of Bristol
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). Questioning diversity. Yelland, N. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*.(s. 131-145). New York: Open University Press.
- Roche, J. 2005. Children, citizenship and human rights. *Journal of Social Science* 9 (2005): 43–55.
- Rose, N. (1995) i Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sahlin, B. (1997). *Matematiksvårigheter ochsvårigheter när det gäller koncentration i grundskolan, en översikt av svensk forskning 1990 – 1995*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (1997). *Barndompsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Stern, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden*, Oslo: Gyldendal.
- Skjervheim, Hans 2001: Deltakar og tilskodar. I Jan-Erik Ebbestad: *1940–2000. Norsk Tro og tanke*, bind 3. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding 8, (1987/88). *Barnehager mot år 2000*.

- Sætedal, B. (1998). *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnehistorisk studie av barntädgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tholin, K. R. (2007). Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. Moser, T. og Röhle, M. (red). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* s.149 – 165. Oslo: Universitetsforlaget
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolit: the Hidden Agenda of Modernity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, volum 2, Number 1*. s. 31-47.
- Walkerdine, V. (1995), I Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiehe, M. *Mitt hjärtas fågel*. Forlag: United Stage.
- Woodhead, M. (2005). *Early childhood development: A Question of Rights?* I international Journal of Early Childhood , vol. 37, no.3, .s 79-98.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Doktoravhandling Det teologiske fakultet Universitetet i Oslo nr 26. Oslo: Akademika AS
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning Føsker, L., Dehnæs Hogsnes, H., Thorsby Jansen, T., Nordtømme, S., Rydjord Tholin, K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart*. Tønsberg. Høgskolen i Vestfold. Barnehagesenteret.
- Özalp, F. (2005). "Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ" *Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*. HIO- hovedfagsrapport nr 13. Høgskolen i Oslo 2005.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Manger, A., Trans.). Oslo: Universitetsforlaget AS.