

*Aksjonsforskning og barns medvirkning
med postmoderne blikk.
Foucault og Derrida i barnehagen.*

*Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Tove Lafton
Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier*

*Dans min själ
dans vilt härligt högt
på tåpetserna i
sköna piruetter.
Sluta aldrig dansa
sluta aldrig røra dig
i livets mjuka rytm.
Lär deg aldrig
min kära själ
konsten att marschera.*

Eva Jarell-Åkesson

FORORD

En avhandling som denne blir ikke til i et vakuum, og det er mange som har betydd mye for at resultatet er blitt som det er blitt. Først og fremst alle de fantastiske menneskene jeg jobber sammen med i barnehagen. Dere har generøst delt tanker, refleksjoner, loggbøker og undringer rundt praksis med meg i hele denne perioden. Dere har stilt dere selv åpne og gått inn i dekonstruksjoner og kritiske spørsmål rundt egen praksis uten å blunke. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjøre et arbeid som dette, og jeg er evig takknemlig for alt dere har latt meg ta del i sammen med dere.

Jeg vil også takke Jeanette Rhedding-Jones, min veileder gjennom hele prosjektet. Takk for kritiske spørsmål, litteraturtips og kunnskap du har delt. Og måten du har åpnet hjemmet ditt og invitert oss til kvelder med *"soup and talk"* har vært fantastisk. Fellesskapet du der har hjulpet oss inn i har betydd mye. Og takk til Nina Winger for engasjerte og kloke tilbakemeldinger i avslutningen av arbeidet.

Medstudenter er også viktig i et masterarbeid. Særlig takk til Ingeborg og Pia for gode samtaler, og en fantastisk tur til Stavanger hvor vi alle tre presenterte et individuelt paper på the 18th EECERA conference, *Reconsidering the basics in Early Childhood Education*. Det var en opplevelse. Og til Lene, for din utrettelige tro på meg, og dine skarpe og reflekterte tilbakemeldinger på både ting jeg skriver og ting jeg sier. Du er en sann venn. Og til alle andre jeg har delt små og store tanker med på lesesalen, i klasserommet og i kantina.

Dere hjemme har også betydd mye i tiden som har vært. Aurora og Alexander fortjener en spesiell hilsen for alle gode klemmer og store tro på at mammas oppgave snart er ferdig. Det at dere er en del av mitt liv har gjort at jeg aldri har glemt å leve i virkeligheten ved siden av å skrive oppgave. Christian for høy toleransegrense for rot og papirer, både i stua og på soverommet. Jeg er utrolig glad i dere alle tre. Takk også til mamma og pappa for at dere aldri sier nei til å være sammen med Aurora og Alexander når tiden blir knapp for meg.

Det er både vemodig og godt levere fra seg denne avhandlingen. Vemodig fordi innholdet har vært en stor og nær del av mitt liv i over et år nå, og godt fordi det er tid for å avslutte denne reisen og begynne å kikke etter nye horisonter å utforske. Men jeg tror at innholdet nå er sterkt nok til å stå for seg selv, og mangfoldig nok til at leseren selv kan gå i dialog med det og finne noe som engasjerer.

September 2008

SAMMENDRAG

Gjennom poststrukturelle perspektiver har jeg jobbet med aksjonsforskning sammen med en personalgruppe jeg er daglig leder for. Aksjonsforskningen er bygget opp rundt gruppas refleksjoner og kritiske gransking av egen praksis. Vi har utfordret egne holdninger og handlinger i forhold til barns medvirkning.

Feministisk poststrukturalisme har åpnet opp for at jeg har kunnet utforske dikotomier som teori-praksis og forskeren-den som blir forsket på i et felt som er svært nær meg. Gjennom å se forskning som subjektiv og forskeren som et multipelt subjekt gikk jeg inn i forskningen med en tanke om at jeg ville gjøre aksjonsforskning ut fra et praktikerperspektiv. Min posisjon som forsker har endret seg underveis i prosessen, og det å omsette praksis og handlinger til akademisk tekst er for meg det tydeligste brytningspunktet.

Aksjonene våre er bygget opp rundt dekonstruksjoner ut fra Derrida og Lenz-Taguchi, utviklingen av en egen kritisk stemme i forhold til praksis og blick på diskurser og maktrelasjoner i forhold til Foucault. I forbindelse med aksjonene har gruppa snakket mye om hvilke syn på barn som ligger til grunn for handlingene våre, og på hvilke måter ulike syn speiler seg i praksis. Oppgaven innledes derfor med en del om hvilke syn vi har på barn, og hvilke kontekstuelle arenaer som virker inn på aksjonene våre. De kontekstuelle arenaene jeg har gått inn på er det nasjonale nivå, vitenskapsteoretiske perspektiver, syn på barn og forskningsstrategi.

Gruppa har tatt utgangspunkt i videoopptak av egen praksis og jobbet videre med hva de selv legger i medvirkning, og hva medvirkning kan være i vår barnehage. Resultatene vi kommer frem til er kanskje ikke enestående for denne gruppa, men prosessen de har vært gjennom sier noe om hvordan vi kan jobbe frem tanker og ideer ved å knytte en eksisterende praksis opp mot teorier og verdier. Aksjonsforskning involverer følelser hos deltagerne. Jeg har derfor videreutviklet bildet av aksjonene som en spiral til å omtale dem som en loop.

Avslutningsvis forsøker jeg å si noe om hva denne oppgaven har vekket hos meg av spørsmål og tanker om mulige veier videre. Blant annet berører jeg her tanken om hva norsk barnehagepedagogikk er og hva vi tenker at den bør og skal bli ut fra norsk tradisjon og påvirkninger fra andre deler av verden. Jeg forsøker også å trekke sammen tanker fra aksjonene rundt tid til refleksjon over egen praksis og å gå inn i ordet medvirkning i forhold til demokrati og individualitet.

SUMMARY

Through feminist poststructural perspectives this action research project was carried out together with a group of preschool teachers and assistants. This happened in the barnehage (preschool) where I am leader of all three units on a day to day basis. The action research deals with the reflections and critical analysis that the members of the group themselves did as these related to their own practice. As a research group of practitioners, we have tried to challenge our own sayings and doings as these regard children's participation in barnehagen (early childhood education).

Feminist poststructuralism has opened up and given me the opportunities to explore dichotomies such as theory/practice and researcher/participants in research. All this has taken place in a field where I have my everyday professional life, which means the field is very close to me. Seeing research as subjective and the researcher as a multiple subject I began the action research thinking it would be practitioner-oriented. My positioning, however, and the way I looked at myself as a researcher, have both changed during the period of the project. The crucial point came when I was about to turn practice and the doings of actual people into academic writing and text.

Our actions have been related by us to deconstructions inspired by Derrida and by Lenz-Taguchi. Additionally the project group people's development of their own critical voices has been articulated by them in meetings about their own everyday practice. Through me as the project leader this was linked to the study of power in a Foucauldian perspective, and explained in everyday language to the practitioners who are assistants and pedagogical leaders in their respective avdelinger (units) with the children. The members of the group have themselves re-thought different ways of considering what a child 'is' and can be, and how such different ideas can come into our daily practice.

through videos of the everyday life in the preschool. Additionally we have looked into what children's participation means to us and what this might become in our place of work and play.

What we have found may not be unique, but our processes and practices of being in this action research group inform us (and the wider field of practice and research, I hope) regarding how we can work with our own thoughts and ideas. These are related to practice and linked to theories about barnehagepedagogikk (preschool pedagogy) and values in this particular group. As action research involves emotions, that gave me the idea of developing the spirals of action research in earlier research, and making the spirals into a loop, as in a rollercoaster.

Following the above I give readers of this oppgave (dissertation) an overview of the four contextual areas I now see as important to our action research project. These are (1) the national situation of Norwegian early childhood education, (2) vitenskaps-teoretiske perspektiver (perspectives to do with social science, knowledge and epistemology), (3) different ways of seeing children and (4) the research strategy of this action research. At the end of the dissertation I try to say what this work has triggered in me.

I have many questions I would like to investigate further. These include: What is early childhood education pedagogy in Norway and what do we practitioner/researchers want it to become? How might we usefully reflect upon practice in today's preschool? What are our thoughts about participation, democracy and individuality as these apply to children and to practitioners in preschools?

INNHOOLD

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMARY	4
1.0 INTRODUKSJON	8
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	16
1.3 HVOR FORSKNINGEN FINNER STED	17
2.0 DELTAGERNE I FORSKNINGEN	19
2.1 PRESENTASJON AV DELTAGERE OG BARNEHAGE	19
2.2 FORSKNING ELLER UTVIKLINGSARBEID?	19
2.3 MIN POSISJON I FORSKNINGEN	20
2.3.1 MIN POSISJON SOM LEDER I BARNEHAGEN	21
2.3.2 MIN POSISJON SOM FORSKER I BARNEHAGEN	22
3.0 KONTEKSTER FORSKNINGEN FINNER STED I	26
3.1 DET NASJONALE NIVÅ	26
3.1.1 NASJONALE STYRINGSdokumenter	27
3.1.2 INSPIRASJON FRA ANDRE DELER AV VERDEN	28
3.1.3 HVA BARNEHAGEPEDAGOGIKK KAN VÆRE	30
3.2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	32
3.2.1 FEMINISTISK POSTSTRUKTURALISME	34
3.2.2 KRITISK TEORI	35
3.2.2 FOUCAULT OG ULIKE MAKTPERSPEKTIVER	36
3.2.3 DISKURSER	37
3.2.4 DEKONSTRUKSJON	38
3.3 RÅDENDE DISKURSER OM MEDVIRKENDE BARN	41
3.3.1 BARNS AGENCY	41
3.3.2 BARN OG MARKEDET	42
3.3.3 MEANINGMAKING OG AGENCY – ET FLERDIMENSJONALT SYN	43
3.4 FORSKNINGSSTRATEGI	45
3.4.1 AKSJONSFORSKNING	45
3.4.2 HVA JEG VIL MED Å BRUKE AKSJONSFORSKNING	47
3.4.3 SPRÅKET, ET DILLEMMA	48
3.4.4 DESIGN OG MULIGHETER FOR MENINGSSKAPING	50
3.4.5 FORSKNINGENS VALIDITET	53
3.5 ETISKE BETENKELIGHETER	53

4.0	<u>AKSJONSFORSKNINGEN – SLIK BEGYNTE VI</u>	57
4.1	BEHANDLING AV DATAMATERIELL	61
4.2	VÅRT UTGANGSPUNKT	61
4.2.1	SPIRALEN ER BLITT EN LOOP	61
4.3	BRUK AV TID	63
4.4	REFLEKSJONER OG POSISJONERINGER AV SUBJEKTER	64
4.5	FØRSTE LILLE LOOP - DEKONSTRUKSJON	66
4.6	KARTLEGGING AV PRAKSIS	69
4.7	ANDRE LILLE LOOP – DEKONSTRUKSJON OG DIKOTOMIER	71
4.8	REFLEKSJON GJENNOM LOGGBØKER OG ENIGHET OM PRAKSIS	74
5.0	<u>AKSJONENE</u>	77
5.1	REISEN MOT EN LYTTENDE PEDAGOGIKK	77
5.1.2	KAN VILJE TIL MEDVIRKNING GJØRE AT VI GÅR ET SKRITT FOR LANGT TILBAKE?	78
5.1.2	ET SKRITT FREM IGJEN	80
5.1.3	MANGFOLD I MENINGER	82
5.1.4	VI SAMLES IGJEN TIL FELLES REFLEKSJON	83
5.2	EN STOR LOOP - FJERDE DEKONSTRUKSJON	85
5.3	AVSLUTNING GJENNOM FELLES REFLEKSJON	86
5.4	JOBBIEN FORTSETTER SELV OM FORSKNINGEN ER OVER	89
6.0	<u>DRØFTINGER OG FREMTIDIGE UTFORDRINGER</u>	91
6.1	TID TIL REFLEKSJON	91
6.2	SYN PÅ BARN OG BARNES MEDVIRKNING	93
6.3	INSPIRASJON FRA REGGIO EMILIA	95
6.4	INDIVIDUALITET – MEDVIRKNING - DEMOKRATI	97
6.5	LEKENS Plass I BARNEHAGEN	97
6.6	MANGE MULIGE VEIER VIDERE	99
	<u>LITTERATUR:</u>	104

1.0 INTRODUKSJON

Som barn av 70- og 80-tallet er jeg oppfostret i den tiden vi i dag kaller modernismen (Dahlberg m fl 1999, Moss 2007). Modernismen er preget av troen på at det finnes universelle sannheter, og troen på at barn og utvikling kan kategoriseres og fremstilles på ”ryddige” måter. Nyere forskning viser oss imidlertid at det finnes ulike måter å se verden på, og det har skjedd et paradigmeskifte i tenkningen rundt barn og utvikling (Kjørholt 2004, Moss 2007). Gjennom hele studiet har jeg vært nysgjerrig på tiden etter paradigmeskiftet. Møtet med feministisk poststrukturalisme ga meg lysten til å utfordre dikotomier og maktbalanser som vi ser som selvsagte.

To av dikotomiene som særlig opptar meg er forskeren-forskningsfeltet og teori-praksis. Gjennom hele studieløpet har jeg sett på hvilke tilnæringer jeg kan bruke for å utfordre disse dikotomiene. Jeg ønsker å se nærmere på om nettopp disse to dikotomiene lar seg utfordre i et valid forskningsprosjekt. Med utgangspunkt i dette valgte jeg forskningsstrategi før jeg valgte forskningsspørsmål. Aksjonsforskning er en måte å bryte ned og utforske dikotomier sammen med mennesker som er i det praksisfeltet jeg ønsker å se nærmere på.

Gjennom hele oppgaven kommer jeg tilbake til hvordan vi bruker språket, og hvordan ordene og språket blir noe å overvinne i arbeidet med dikotomiene. Hillevi Lenz Taguchi(2004) illustrerer noe av det når hun skriver om ordenes betydning i forhold til dekonstruksjon.

”Ordene behövs, men vi behöver se att de kan ha en mängd olika innebörder. Helt centralt för dekonstruktionen är att vi bara kan utgå från det språk och de praktiker vi redan befinner oss i. Det är därifrån – innifrån – vi gör förändringen. Vi måste börja med att synliggjöra vad det är vi står i – hur vi just nu förstår något.” (Lenz Taguchi 2004:199)

Dette sitatet har jeg det siste året stadig kommet tilbake til i arbeidet vårt, og jeg vil videre i oppgavene forsøke å vise på hvilke måter vi har funnet ut av språklige betydninger sammen. For å finne ut hva vi legger i ord vi bruker mye sammen, har vi i tillegg til aksjoner gjort bruk av dekonstruksjoner (Derrida 1976, Kirby og Kofman 2002, Brannigan m fl 1996). Dekonstruksjoner av ord som henger tett sammen med praksis.

1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL

Aksjonsforskning som forskningsstrategi var mitt utgangspunkt for masteroppgaven. Med innføring av ny rammeplan for barnehagen i 2006 er både læring og medvirkning ord som brukes mye ute i barnehagen. Jeg opplever et interessant spenningsfelt når vi snakker om barns læring i barnehagealder. På den ene siden finner vi *den lyttende pedagogikken*, som har hentet mye inspirasjon fra Reggio Emilia. Gjennom blant annet Gunilla Dahlberg (Dahlberg m fl 1999) og Hillevi Lenz Taguchi (Lenz Taguchi 2000, 2003, Åberg og Lenz Taguchi 2005) er denne tilnæringsmåten blitt synliggjort og tydeliggjort i ulike prosjekter i Sverige. Disse tankene har blitt tatt godt i mot i mange norske barnehager de siste årene, noe vi kan se blant annet ved å ta en rask kikk gjennom nyere litteratur knyttet opp mot barnehagefeltet (Thorbergesen 2007, Åberg og Lenz Taguchi 2005). Det kan virke som om det for mange blir en fruktbar måte å se barn på, og tankene går godt sammen med en tanke om at barn er agenter i egne liv og selv kan skape mening og kunnskap (Dahlberg mfl 1999). Vi kan kalle dette en postmoderne tilnærming til barns læring.

På den andre siden finner vi sterke stemmer som i større grad vil kartlegge læring i barnehagen gjennom skjemaer og klare fokus på spesifikke innholdsområder i barns læring og utvikling. Et eksempel på dette er Oslo Kommunes veileder ”1 2 3, A B C” som har stor fokus på språk og matematikk, kategorisering og kartlegging (Oslo kommune 2005). Denne tilnærmingen til barns læring er sterkt preget av noen av modernismens idealer og tanker. Veilederen er bygget opp rundt kartlegging av blant annet barns språk gjennom generelle spørsmål. Veilederen lar seg plassere innen modernismen hvis vi ser den i relasjon til hvordan Dahlberg med flere (1999) beskriver modernismen:

“Central to modernity has been a view of the world as knowable and ordered, and of the individual as an autonomous, stable, centred subject. Just as there is a “real” world to be revealed, so too there is an inherent and preordained human nature, existing independently of context and relationships, that can be fully realized through the transmission of a pre-constituted body of knowledge, assumed to be value-free, universal and offering a true account of the world and ourselves.”
(Dahlberg m fl 1999:20)

I dette utsagnet setter forfatterne ord på en brytning som er interessant i ”kampen” mellom modernismen og postmodernismen. For meg står postmodernismen for noe som åpner opp faste kategorier og tar i mot nye perspektiver. Dette kan virke kaotisk

og uoversiktelig for dem som kjenner seg igjen og er trygg i modernismen. Faste kategorier og rammer for forventninger og utviklingstrinn kan være godt å holde fast i når resten av verden utvides og endres raskt. For meg er det spennende å forsøke å ta skrittet ut av disse kategoriene, og mitt forskningsprosjekt ligger på ”den andre siden av” paradigmeskiftet. Jeg skriver og utforsker i tiden etter modernismen, hvor tanken om multiple subjekter fremfor det stabile subjektet løftes frem hele veien. Mitt valg av forskningsstrategi sier også noe om at jeg ser kunnskap som skiftende og i utvikling, avhengig av hvem som deltar i kunnskapsproduksjonen. Likevel har jeg hele tiden med meg at jeg selv er et barn av modernismen, og at både utviklingspsykologi og stadietenkning er en del av meg som jeg må forholde meg til.

Jeg har over brukt ordene ”kampen mellom” når jeg skal beskrive modernismen og postmodernismen. Moss uttaler det litt mer nyansert når han sier:

“Each side has little to do with each other. This is an instance of what Babich has called ‘incommensurate discourses’, where paradigmatic difference gives limited scope for communication: statements that are clear and coherent within one discursive formation may not be intelligible within another (Foucault, 1972). Communication is restricted because the modernists do not recognise paradigm, or rather take their paradigm and its assumptions and values for granted; while the postfoundationalists recognise paradigm but see little virtue in the paradigm of modernity or at least have made the choice not to situate themselves within that paradigm.” (Moss 2007a:233)

Moss uttaler seg her i forhold til avstanden mellom paradigmene, og hva deltagerne innenfor de ulike paradigmene erkjenner for seg selv og andre. Jeg tror det er viktigere å se hva som kan binde de ulike perspektivene sammen, uten å ta vekk mangfoldet de sammen representerer. Denne teksten jeg her presenterer er et forsøk på å utvikle noe innenfor postmodernismen som også kan forstås innen modernismen. Det blir for meg viktig å se sammenhengen mellom de ulike paradigmene fordi vi uten modernismen ikke ville hatt postmodernisme. Så selv om jeg velger å ikke posisjonere meg innen modernismen, så ser jeg se at den finnes og at den er en del av både meg og de andre deltagerne i dette forskningsprosjektet. På samme måte er denne oppgaven skrevet innen modernismens rammer. Den har en tydelig struktur, og min stemme leder leserne gjennom. Deltagernes stemmer og handlinger blir satt inn i min vitenskapsteoretiske forankring.

Noen vil finne perspektivene jeg har satt forskningen inn i mangelfulle og savne mer struktur og flere harde, klare fakta. I denne gruppen kan vi finne blant annet tilhengere av naturvitenskapelige metoder og kvantitative studier. På den andre siden

vil vi finne de som mener at jeg strukturere tekst og uttalelser på en slik måte at jeg beveger meg vekk fra postmodernismen og inn i en modernistisk form. Lather (1997) skriver blant annet om dette når hun viser hvordan hun har bygd opp sine historier med mange stemmer. I *Troubling Angels* (Lather og Smithies 1997) lar hun for eksempel alle stemmer slippe til. Både deltagerens og forskernes stemmer høres og sees i teksten. For leseren kan dette virke kaotisk, og langt fra den måten vi er vant til å få presentert tekst og forskning. Men det er en ny måte å presentere postmoderne arbeider på, som på mange måter henger sammen med den følelsen det gir å jobbe i postmoderne forskningsprosesser. Det gir også rom for mange lesninger og tolkninger. Jeg velger likevel her å gi teksten en strammere form for å gjøre innholdet mer tilgjengelig og oversiktlig for leseren, dette til tross for at jeg er inspirert av postmodernismens tanker og ideer.

Utgangspunktet mitt da vi startet forberedelsene til aksjonene var å se på læring i barnehagen ut fra et spørsmål jeg lenge har lekt med, om at barns læring kan fremmes gjennom voksnes tilbaketrekking. Det handler ikke om ubevisste, passive voksne, men om voksne som har tatt et aktivt valg i forhold til tilrettelegging av hverdagen og dialogen med barna (jmf Lafton 2007, Silin 2005). Voksne som ser barns medvirkning som en viktig del i barns læreprosesser. Jeg ønsket gjennom aksjonsforskning å gå inn og se hvordan vi sammen kunne kombinere tilretteleggingen av det pedagogiske miljøet med en lyttende pedagogikk. Samtidig som at dette er utgangspunktet ville jeg rette et kritisk blikk på våre valg. Hvilke føringer og rådende diskurser har barnehagen å forholde seg til i dette arbeidet?

Det tok imidlertid ikke lang tid før jeg innså at dette perspektivet ble for vidt og for stort. I tillegg fravek jeg fra et av aksjonsforskningen prinsipper om at forskningen skal ta utgangspunkt i praksis, når jeg forsøkte å få mine egne interesser og tanker inn i prosjektet. Jeg måtte ta et skritt tilbake og slippe de andres stemmer til (jmf Rhedding-Jones 2005a). Personalgruppa har hele veien vært opptatt av voksnes opplevelse av kontroll i relasjon til barns læring og barns medvirkning. Opplevelsen av å som voksen kunne styre og lede barnegruppa er sentral for en opplevelse av å mestre jobben sin for mange voksne i barnehagen. Hva så når det ikke er egen kontroll som er utgangspunktet? Hvordan kan vi tydeliggjøre arbeidet i barnehagen og ivareta vår profesjon hvis vi ikke lenger skal hevde at vi er ”tradisjonelle eksperter” på området? Hva skjer når vi forskyver balansen og blir mindre opptatt av egen dyktighet og mer opptatt av barnas?

Aksjonsforskningen fant sted høsten 2007 og vinteren 2008. Grunnlaget for arbeidet lå i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006), temahefte om medvirkning (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen 2006) og den aktuelle barnehagens verdisyn (vedlegg 1). Veien fremover

var både kaotisk og usikker lenge, men da vi nærmet oss jul begynte spørsmålene å ta form. Ut fra dette kom også mitt forskningsspørsmål og utgangspunktet for denne oppgaven. *”Makt og kontroll i aksjonsrettede perspektiver. Hva skjer med de voksne i barnehagen når barn skal medvirke?”* Jeg har valgt ordene ”hva skjer med” i forhold til de voksne. Dette ut fra en tanke om at jeg vil prøve å synliggjøre noen av de prosessene personalet i denne barnehagen går gjennom sammen, i sin utvikling mot en forståelse av ordet medvirkning.

1.2 HVA ER DET SOM GJØR DETTE OMRÅDET VERDT Å SE NÆRMERE PÅ?

Etter innføring av ny rammeplanen for barnehagefeltet i 2006 er medvirkning blitt et ord som er satt på dagsorden for de aller fleste barnehageansatte i Norge. §3 i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet 2005) sier følgende:

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” (Kunnskapsdepartementet 2005 §3)

Gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006), Forente Nasjoners konvensjon om barnets rettigheter (Barne- og familiedepartementet 1999) og et temahefte (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen 2006) har de voksne i barnehagen et ansvar for at barn får oppleve medvirkning i egen hverdag. Det er imidlertid gjort lite systematisk forskning på barns medvirkning i barnehagen. Som Bae (2006) sier:

”Fordi iverksettingen av § 3 kan sies å representere et pedagogisk nybrottsarbeid, synes det viktig å bruke tid på å utvikle tenkning om hvordan denne retten skal forstås i barnehagesammenheng. Parallelt må det reflekteres over metoder og praktiske tiltak for å oppfylle bestemmelsene. Bare gjennom refleksjon og diskusjon kan det skapes en solid kunnskapsbasis og nyansert forståelse, som etter hvert omsettes i en praksis tilpasset den lokale barnehagekonteksten.” (Bae 2006:8)

I dette utsagnet biter jeg meg merke i noen ord. Tid, utvikle tenkning, nyansert forståelse, refleksjon, diskusjon. Ordene sier meg at medvirkning ikke er noe noen vet

hva er, men noe vi må finne frem til sammen i hver enkelt barnehage. Medvirkning er et ord som kan forstås på mange ulike måter. I lys av min vitenskapsteoretiske ramme ser jeg dette som positivt, for det betyr at medvirkning kan romme mange perspektiver. Mange perspektiver kan også bli problematisk hvis vi ikke har nok tid i hverdagen til å dele de ulike perspektivene og forståelsesrammene. Da kan vi komme i den situasjonen at vi alle jobber med medvirkning, men jeg kjenner bare min egen forståelse av ordet, og skjønner ikke hvorfor du handler som du gjør. En forutsetning for å jobbe med medvirkning som noe annet enn en metode (Bae 2006:11) er at de ansatte i barnehagen har tid og rom til å diskutere og reflektere over innholdet i egen praksis og innholdet i ordet medvirkning. De voksne i barnehagen trenger også tid til å dele egne perspektiver og innholdsforståelser. Dette er også viktig i relasjon til hvor barnehagen henter sin kunnskap og forståelse om medvirkning fra.

En feministisk poststrukturalistisk tilnærming til forskningen viser tilbake til at jeg er opptatt av mange perspektiver på samme ting og at jeg vil ha plass til mangfoldet. Rhedding-Jones (2005a) hevder at mangfold har en plass i barnehagen, og at vi bør se kritisk på hvordan vi bruker mangfold og perspektiver på mangfold. En av utfordringene vi i barnehagefeltet møter i denne sammenhengen er at vi er så nær praksis. Hverdagen består av mye handling og det er til tider et høyt tempo. Voksne som jobber på samme avdeling har i liten grad tid til å reflektere sammen over årsaker og virkninger i forhold til egne mønstre for handling. I denne forbindelse kunne det vært spennende å se nærmere på hvordan førskolelærere og assistenter reflekterer, og om de har nok tid til å reflektere seg frem til en felles mening og forståelse.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006) sier noe om viktigheten av å ha et reflektert forhold til egen praksis når den hevder at *"Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning"* (Kunnskapsdepartementet 2006:7). Denne setningen rommer mye. Synet på barn og barndom vil jeg påstå ofte er uartikulert i mange norske barnehager i dag. Det er en del av den tause kunnskapen, det som "sitter i veggene". Hverdagen består mye av praksisen vi utfører, og det er i liten grad tid til alltid å reflektere over de valgene vi tar og hvordan vi handler. Rammeplanen sier implisitt at for å forstå hvordan vi ser på barns medvirkning så må vi kunne artikulere vårt syn på barn og barndom.

Det er gjort noe forskning rundt barns medvirkning i barnehagen (Gillund 2006, Hognestad 2007, Seland 2004), og voksnes opplevelser og tanker rundt dette. NOVA har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet laget en oversikt over empirisk forskning på barnehagefeltet de siste årene (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen 2008). De sier at den nye barnehageloven, hvor medvirkning er blitt knyttet inn, har ført til refleksjoner og diskusjoner innad i fagmiljøene og at det har motivert masterstudenter til å se på

medvirkning fra ulike vinkler (Borg m fl 2008:67). De trekker frem at studiene for en stor grad har vært rettet mot de yngste barna i barnehagen og hvilke kanaler de har til medvirkning. Jeg er enig med Borg m fl (2008:72) i at det ville vært ønskelig med flere studier som omhandler medvirkning hos de eldre barna i barnehagen, og at vi kunne klare å gjennomføre større kvalitative studier rundt medvirkning i barnehagen. Borg m fl (2008) trekker også frem at hovedfags- og masteroppgaver vil ha en varierende kvalitet, og i så måte vil være varierende bidrag til forskningslitteraturen. Jeg vil tillegge at jeg opplever det som positivt at mange på masternivå velger å ta utgangspunkt i temaer som opptar praksisfeltet. Det som er synd er at resultatene blir utgitt i form av rapporter internt på Høgskole eller Universitet, noe som gjør dem vanskelig tilgjengelig for praksisfeltet.

Det er også gjort noe forskning rundt medvirkning i arbeidslivet (se for eksempel Brøgger 2007, Elvekrok 2006). Enkelte elementer her er interessante også for oss som opererer i barnehagefeltet. Forskning gjort i forbindelse med ledelse og medvirkning hos voksne arbeidstakere, viser at det er hva ledelsen og medarbeiderne legger i ordet medvirkning som avgjør om medvirkning oppleves meningsfullt og fruktbart. Elvekrok (2006:47) sier at den største mangelen ved medvirkninglitteratur innen ledelse, er mangelen på et enhetlig innhold. Dette har ledet forskere til å utvikle sitt eget innhold, noe som har svekket muligheten til progresjon i forskningen. Men hvis det er slik at opplevelsen av medvirkning avhenger av hva de involverte partene legger i medvirkning så er det kanskje ikke et mål å finne et enhetlig innhold. Da er det kanskje viktigere å se på mulighetene for mangfold i forståelsen av hva medvirkning er.

Medvirkning er et ord som nå brukes aktivt i mange norske barnehager. Dominerende diskurser på nasjonalt nivå, i form av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006), Lov om barnhager (Kunnskapsdepartementet 2005), FN's konvensjoner om barns rettigheter (Barne- og familiedepartementet 1999), og hva som blir løftet frem når vi nå snakker om barn, både nasjonalt og internasjonalt, inneholder barns stemme og medvirkning i en eller annen form. Kjørholt (2004) sier det har skjedd et paradigmeskifte i synet på barn. Å se barn som aktive og sosiale deltagere i samfunnet er globalt. Hun fremhever at vi i Norge har blitt påvirket av internasjonale barnerettighetsdiskurser og mer kulturbestemte konstruksjoner om hva som er en "god" barndom. Konstruksjonen barn som autonome, uavhengige og kompetente individer erstatter tidligere syn på barnet som avhengig, sårbar og *incapable* (Hallet og Prout 2003).

Kjørholt sier vi kan se at synet på barn som sosiale deltagere, etter paradigmeskiftet har fått en nærmest hegemonisk plass i Norge. Dette i betydningen at denne forståelsen reflekterer en viss konstruksjon av barn og at den får stå som en

sannhet nærmest uten å bli utfordret (Kjørholt 2004:228). I disse rådende diskursene om barn finner vi en kompleksitet som det ikke er lett å avdekke kun ved å lese teksten i for eksempel rammeplanen. En grundig lesning av ulike dokumenter og praksiser vil antagelig avsløre flere ulike konstruksjoner, og vi kan se at barn blir referert til både som *beings* og *becomings*, og både avhengig og uavhengig (Qvortrup 2005). Dette mener jeg understreker viktigheten av at vi som jobber i sektoren har et aktivt forhold til vår egen praksis, og jobber for å avdekke egne diskurser om barn og barndom. Selv om barn er plassert i hegemoniske diskurser hvor barn er sosiale deltagere, så mener Kjørholt(2004) at vi likevel marginaliserer barn på mange måter. Hun sier at *"In order for people/children to be recognised as citizens with the right to influence and affect decision-making processes in different areas, it is necessary to anchor these rights in permanent legal structures and changing practices"* (Kjørholt 2004:231). I offentlige dokumenter som berører barns liv ser vi at barn stadig oftere blir omtalt som medborgere og deltagere med en stemme verdt å lytte til (Barne- og familiedepartementet 1999, Kunnskapsdepartementet 2005, 2006). Det å omskape de fine ordene til praksis er, som Kjørholt også fremhever, en stor utfordring fremover. I utfordringen ligger også et etisk aspekt som det er viktig å løfte frem. Medborgerskap og deltagelse innebærer tradisjonelt også et ansvar. Men hvor stort ansvar skal barn ha i forhold til de synspunktene de hevder? Dette spørsmålet vil jeg ikke kunne finne et entydig og "sant" svar på, men det er et viktig spørsmål å ha med seg inn i diskusjonen om barns medvirkning.

Det at barn er medborgere og deltagere vil få en plass i denne oppgaven. Jeg ønsker å gå noe inn på hva dette betyr for barndommen. Det at barn har fått en lovfestet rett til å uttale seg og bli lyttet til (Barne- og likestillingsdepartementet 1981, Kunnskapsdepartementet 2005) gir barn en del rettigheter som umiddelbart virker bra. Men hvordan skal vi forstå medvirkning i lys av de rådende diskursene vi kan lese ut fra rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver? Moss (2007a) trekker frem at det på den offentlige arena er liten bevissthet rundt hvilket paradigme som får være styrende, og liten bevissthet om hvilke diskurser som er rådende. Så også hos praktikerne.

"Typically, there is no recognition by policy makers, or among most practitioners or those who educate them, of the paradigmatic nature of discourse and no discussion of or explanation for selecting either a paradigm or a particular discourse within that paradigm." (Moss 2007a:234)

Selv om vi nok ikke vi er fullt så "bevisstløse" som dette utsagnet hentyder, er det slik jeg kan vurdere det en lav bevissthet blant politikere og samfunnsstopper om hvilke

paradigmer og diskurser de opererer innenfor. Og hvis styringsdokumentene våre ikke er tydelig på hvilket paradigme de er skrevet inn i, så kan vi kanskje heller ikke forvente at vi som jobber ute i feltet er tydelige på hvilket paradigme vi skriver vår praksis inn i, og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan få for barna. Med utgangspunkt i Kjørholts tanker om et paradigmeskifte i synet på barn, og Lenz Taguchis tanker rundt diskurser i styringsdokumenter og teorier kontra diskursene i praksis, så ønsket jeg å se nærmere på hvordan de levde diskursene som berører medvirkning i barnehagen ser ut. Lenz Taguchi (2003) sier det tar mye lenger tid å endre diskurser i praksis enn på papiret. Og hvordan ser utsnitt av virkeligheten ut i en barnehage hvor det jobber voksen som selv er barn av modernismen?

Aksjonsforskning har vært mye brukt innen skolen og innen helsevesenet i Norge (Tiller 1999, Hem 2003) . I barnehagefeltet har vi vært mer opptatt av de beskrivende undersøkelsene – kanskje fordi vi trenger å finne ut hva barnehagepedagogikk er? Som tidligere nevnt må barnehagepedagogikken sees om en ung vitenskap, fordi det er først i de senere årene at barnehagen er blitt et sted for flertallet av landets barn. Vi har de siste årene fått flere undersøkelser som handler om det levde livet i barnehagen (se for eksempel Bae 2004, Greve 2007), men vi kan kanskje ikke like tydelig som skolen uttrykke hva en barnehage er, og hvordan barnehagens samfunnsmandat ivaretas i nettopp vår barnehage. Livet i barnehagen handler imidlertid, på samme måte som i helsevesenet og på skolen, om mennesker og levde liv. Derfor trenger vi mange innfallsporter når vi skal studere hva som skjer.

1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN

I kapitlene som følger videre vil jeg presentere barnehagen og deltagerne i forskningen. I den forbindelse vil jeg også forsøke å klargjøre min posisjon i forhold til hva som har skjedd. Jeg har allerede begynt å posisjonere meg vitenskapsteoretisk i introduksjonen, og denne posisjoneringen vil jeg tydeliggjøre for leserne i kapittel 3. Her tar jeg utgangspunkt i fire kontekstuelle arenaer som jeg bruker som rammeverk for forskningen. Det er de nasjonale føringene som ligger for arbeidet i barnehagen, de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg bruker for å sette praksisen inn i en akademisk kontekst, rådende diskurser om barn og barndom og valg av forskningsstrategi. Jeg skriver om dette før jeg går inn i hva aksjonsforskning er for meg, og hvordan utviklingen i vårt aksjonsforskningsprosjekt har vært.

Videre vil jeg i kapittel 5 gå inn og beskrive aksjonene og prosessene som har funnet sted i perioden aksjonsforskningen har pågått. Jeg har satt opp hendelsene skjematisk for å gi de av dere som ikke har vært deltagere muligheten til å få et bilde

av hva vi har vært med på. Gjennom å presentere innholdet i dekonstruksjoner, samtaler og aksjoner vil jeg gi et bilde av noen prosesser og forsøke å vise hvordan de kan settes inn i en større sammenheng. Jeg fortsetter å knytte allerede eksisterende teori inn i denne delen også fordi jeg ønsker å finne sammenhenger mellom teori og praksis.

Avslutningsvis vil jeg knytte noe av det personalgruppa sammen kom frem til opp mot hva jeg ser som utfordringer videre i barnehagefeltet i Norge i dag, både faglig og politisk.

1.3 HVOR FORSKNINGEN FINNER STED

Aksjonsforskning som forskningsstrategi ga meg en unik mulighet til å forske på et felt som er svært nær meg. Jeg er daglig leder i en privat barnehage med tre avdelinger. Vi har hatt fokus på faglig utvikling siden starten i 2002. Dette har blant annet ført til 2 pedagoger pr avdeling, bevisst satsing på videreutdanning og etterutdanning, bevisst jobbing med nye dokumenter som berører sektoren og en satsing på å utvikle personalgruppa sammen gjennom ulike strategier. Da utkastet til ny rammeplan kom høsten 2005 hadde personalet to planleggingsdager i oktober hvor vi reiste bort og jobbet gjennom utkastet. Allerede da begynte gruppa å diskutere ordene medbestemmelse og medvirkning. Planen ble videreutviklet og i mars 2006 fikk vi forskrift til rammeplan for barnehager. I media ble mye av søkelyset rettet mot barns læring. Det opptok oss innad i barnehagen også, men læring ble hos oss satt i relasjon til ordet medvirkning. Hva skulle medvirkning være i vår barnehage?

Vi gikk veien fra krysselister hvor alle barn fikk mate fiskene hver sin dag, ”demokratiske” prosesser hvor flertallet bestemte til diskusjoner om hvor mye barn skal bestemme og hvor mye voksne skal bestemme. I oktober 2006 arrangerte vi et foreldremøte hvor vi tok foreldrene med inn i diskusjonen. Det viste seg at foreldrene i større grad var tydelige enn personalet på hvor mye voksne skal bestemme og hva barn kan bestemme selv. Jeg bruker bevisst ordet bestemme fordi vi den gang så på medvirkning som det å få bestemme.

I barnehagen hvor aksjonsforskningen finner sted har personalet latt seg inspirere av tankene fra Reggio Emilia om synet på barn. Rett i forkant av det nevnte foreldremøtet var hele personalgruppa på studietur til Stockholm og besøkte Solskenet barnehage i Uppsala. Barnehagen var med i et nettverk tilknyttet Reggio Emilia-instituttet i Stockholm og hadde jobbet med å tilrettelegge læringsmiljøet for barn. De kalte barnehagens fysiske miljø for den tredje pedagogen. Som en forberedelse til studieturen leste vi Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchis bok *Lyttende Pedagogikk*.

Våren 2007 diskuterte vi videre og fant ut at vi ønsket å la barns stemmer bli hørt. Vi ønsket at den læringen de tok med seg fra barnehagen skulle bygges på barnas egne interesser. Vi hadde en tanke om at det ville gi motivasjon til å fortsette å lære.

Samtidig begynte vi å få en forståelse av at vi måtte finne nye strategier. En samlingsstund hvor voksne formidler og øser av egen kunnskap bidrar ikke nødvendigvis til barns læring. Og hvorfor var det så urolig i disse samlingene? Hvorfor brukte noen barn mer tid på tull og tøys enn på det som faktisk skjedde. Og måtte alle barn delta i samling eller var det andre arenaer hvor vi kunne dokumentere at læring fant sted? Det var mange elementer innen medvirkning å gripe tak i, men det som ble interessant å se på for deltakerne og for meg både som leder og som forsker var: Hva skjer med den voksnes rolle i barnehagen når barn skal ha en stemme og få lov til å medvirke? I forlengelsen av dette spørsmålet er det interessant å se på hvilke måter barn får medvirke i barnehagen. Brandtzæg (2002) gjør en interessant refleksjon rundt hvordan vi i våre diskurser fremstiller barnet som mektig. Likevel har barnet i liten grad makt over eget liv. *"Det er som om vi voksne leker at barna har makt over oss, mens vi samtidig innerst inne vet at det er vi som besitter den"* (Brandtzæg 2002:129). Utsagnet peker på makt som en faktor i arbeidet med barna, og reiser nye spørsmål. Hvem er det som har makta? Hva slags type makt utøver vi i barnehagen? Og hvordan viser denne makta seg i måten barns stemmer blir hørt i barnehagen?

2.0 DELTAGERNE I FORSKNINGEN

2.1 PRESENTASJON AV DELTAGERE OG BARNEHAGE

Personalgruppa er satt sammen av 13 personer i alderen 20-35 år, 6 stykker er utdannet førskolelærer, 1 er utdannet lærer i kunstoffag, 1 går for tiden deltid på førskolelærerutdanning, 1 er utdannet kokk og 4 er ufaglærte med varierende lengde på erfaring i arbeid med barn. Pedagogtettheten er høyere i denne barnehagen enn i en gjennomsnittlig norsk barnehage. I Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) er prosentandelen førskolelærere i norske barnehager oppgitt til å være 33% (Kunnskapsdepartementet 2006-2007). I vår barnehagen vil prosentandelen førskolelærere ligge på 46 %. Hvis vi også inkluderer læreren i kunstoffag og deltidsstudenten som studerer til førskolelærer kan vi si at vi her har en andel pedagoger på 58%.

Jeg kunne nå gått inn i en diskusjon om alder, utdanningsnivå, bakgrunn og lignende for å si noe om hva som skiller denne gruppa fra andre grupper. Men med en tanke om at alle er subjekter i utvikling og endring, så vil det ut fra mitt vitenskapsteoretiske ståsted ikke være mulig å gi noe svar på dette. Jeg velger heller å la det ligge, og nøyer meg med å si at vi i alle utviklings og forskningsarbeider må ta utgangspunkt i den gruppa som er der. Med dette sier jeg også at jeg er klar over at sammensetningen av gruppa vil ha noe å si for hvilke funn som fremkommer underveis.

2.2 FORSKNING ELLER UTVIKLINGSARBEID?

Måten jeg har bygd opp forskningen, designet, kan på mange måter minne om et utviklingsarbeid. Det er noen punkter som skiller aksjonsforskning fra et utviklingsarbeid:

1. Alle deltagerne er informert om målet med aksjonene, og prosjektet er meldt til NSD.
2. Datamaterialet er blitt skriftliggjort. Samtaler og diskusjoner er blitt helt eller delvis transkribert for å kunne brukes som data i en forskningsprosess og for å kunne gå tilbake til dem ved behov.
3. Funnene og refleksjonene blir satt inn i en vitenskapsteoretisk ramme, for på denne måten å kunne se på praksis i lys av teori, og forsøke å videreutvikle og gi en ny dimensjon til den brukte teorien.

I forskningen har vi et mål om å utvikle og skape ny kunnskap, mens vi i et utviklingsarbeid har som mål å skape en bedre praksis. I den skandinaviske tradisjonen innen aksjonsforskning deler man ofte opp prosjektet og snakker om at forskeren bedriver aksjonsforskning, mens deltagerne er i gang med aksjonslæring (Tiller 1999). Dette er kanskje for å synliggjøre forskjellen mellom det som skjer i gruppa, og som på mange måter kan minne om et utviklingsarbeid og det som skjer hos forskeren som setter gruppas aksjoner inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Ved å bruke denne todelingen kan man si at dikotomien forsker – den/de som blir forsket på består også innen aksjonsforskningen. Jeg vil prøve å utfordre denne dikotomien ved å tilføre det skandinaviske perspektivet perspektiver fra andre deler av verden, slik som Australia (Kemmis 2007, MacNaughton 2001) og Storbritannia (Brown og Jones 2001, McNiff m fl 2003, 2006), videre i oppgaven. I forhold til dette prosjektet så posisjonerer jeg meg som forsker, og ettersom jeg skriftliggjør hendelser og setter arbeidet inn i en vitenskapsteoretisk ramme så blir dette et forskningsarbeid.

2.3 MIN POSISJON I FORSKNINGEN

Ved å gå inn og forske i egen barnehage så gjør det nødvendigvis at jeg får flere posisjoner i dette prosjektet. De andre deltagerne møter meg ikke kun som forsker, de kjenner meg på mange områder.

- Jeg har posisjon som forsker, noe som innebærer at jeg er et menneske som vet noe om et fagfelt og som går aktivt ut for å undersøke og skape noe innenfor dette fagfeltet.
- Jeg har posisjon som skribent, fordi jeg allerede har publisert tekster i *Første steg* (Lafton 2007) og i *Barnehagefolk* (Lafton 2007a, 2007b, 2008).
- Jeg er leder, det er jobben min og den står jeg i selv om jeg skal forske og skrive masteroppgave.
- Jeg har foreldreposisjonen, fordi mitt yngste barn fortsatt går i barnehagen.
- Jeg posisjonerer meg som gruppemedlem, som deltager i diskusjoner og prosesser sammen med de andre.
- I tillegg er jeg medmenneske og venn, fordi vi i en barnehage jobber i en kultur som jobber mye med relasjoner til hverandre.

Det er sikkert mange andre oppfatninger og tanker om hvilke posisjoner jeg innehar i barnehagen. Tanken om multiple subjekter (Lenz Taguchi 2004), og at

forskning alltid er subjektiv fordi forskeren ikke kan kutte av alt han eller hun selv er en del av i form av diskurser og levd liv (Rhedding-Jones 2005b), ga meg likevel mot til å gå inn i dette med en tro på at jeg skulle klare å forholde meg til alle mine ulike posisjoneringer. Jeg velger her å si litt mer om noen av rollene mine og hvordan jeg har opplevd at de har vært i prosjektet.

Hele veien har det vært viktig for meg å ha en tydelig refleksjon rundt mine ulike posisjoner i forskningen. *"Participants are sometimes viewed as sources of data rather than actors, so further questions arise about how power relations are used and why"* (McNiff og Whitehead, 2006:11). Dette blir for meg et viktig utsagn fordi jeg ønsker å inkludere mine medforskere i barnehagen som aktører. Dette vil gjøre dem til mer enn kun kilder for data. Vi skal sammen dykke ned i egen praksis og skape nye veier. Avslutningsvis vil likevel deltagerne være min kilde til data fordi deres tanker og handlinger sammen med mine føres i pennen av meg. Men det er viktig for meg at vi underveis gjør og tenker sammen. At vi sammen kan finne de kritiske spørsmålene og at vi sammen skal se på egen praksis.

Jeg ser at det er mange utfordringer i denne måten å nærme seg feltet på. Tittelen på oppgaven min speiler at jeg blant annet vil se på maktforholdet mellom voksne og barn i lys av medvirkning. Men ut fra mine tanker om deltagerne som medforskere, vil jeg også måtte se på maktforholdet mellom meg og de ansatte i barnehagen.

2.3.1 MIN POSISJON SOM LEDER I BARNEHAGEN

Jeg er fra før styrer i barnehagen, det gir meg en maktposisjon. Ved uenigheter er det mitt ord som vanligvis gjelder, jeg er en ressurs de kommer til for veiledning og for å løse opp i ting som floker seg på avdelingen og ellers. Dette er en utfordring i forhold til å være en deltager sammen med resten i diskusjoner og ikke hevde min mening og min tanke på en slik måte at det jeg sier virker "riktig". Selv om min lederstil ligger nær opp til en demokratisk lederstil (Gotvassli 1996), så har jeg i kraft av å være leder makt. Makt til å sette agenda, til å styre barnehagen i den retningen jeg mener vi kan ha godt av å utvikle oss videre i forhold til akkurat nå. Jeg forsøker som leder hele veien å trekke de ansatte med, la dem bruke sine sterke sider i utviklingen videre. Men jeg ser likevel at min stemme blir lyttet til, og at jeg hele veien har måttet være reflektert i møtet med meg selv slik at jeg ikke har tatt på meg posisjonen som "den som har svaret". Fordi denne bevisstheten har vært langt fremme hos meg så har det gjort noe med min måte å være leder på denne tiden. Ved å jobbe med aksjonsforskning så har jeg også jobbet med å gi mer rom til de ansattes stemmer og refleksjoner. Situasjoner hvor jeg tidligere har gått inn og gitt klare anbefalinger har jeg nå forsøkt å bruke til å la de ansatte selv reflektere rundt mulige løsninger i større

grad. Jeg har måttet stoppe meg selv i forhold til å være den klare og tydelige lederen som har svar.

Dette har igjen vært både positivt og negativt. De ansatte har lett seg frem til en del svar selv. Gjennom refleksjoner, diskusjoner og utprøving i praksis har de jobbet frem en praksis som har gjenklang i verdigrunnet og visjonen. Fordi de har delt mange tanker har de også blitt samstemte i måten de ønsker at barnehagen skal oppleves for barna. Men prosessen har til tider vært preget av en følelse av kaos, at vi ikke har noe mål med det vi gjør, at vi ikke får noe budskap ut fordi vi er uklare på budskapet selv. I disse periodene valgte jeg å ikke gå inn og lede gruppa tydelig fremover. Det var til tider frustrerende for meg fordi jeg så mange mulige veier ut. Men jeg måtte hele veien holde fast i den overbevisningen som gjorde at jeg startet dette prosjektet – de kan tenke selv og vi kan sammen finne veien i vår egen praksis. Patti Lather (1997) sier dette kjennetegner forskning innen postmodernismen. Hun hevder at hvis vi ikke tør å kjenne på kaosfølelsen og åpne opp for mange mulige veier og være åpne for mange ulike utfall så er vi ikke lenger en del av postmodernismen. Ved å kategorisere og rydde flytter vi prosjektet inn i modernismen (Lather 1997, 2007). Og jeg ser at jeg i etterkant av prosjektet kan sette opp en oversikt over hva vi har gjort, og den ser forholdsvis ryddig ut. Men da vi sto oppe i det hadde jeg ingen opplevelse av at det var ryddighet, og jeg kjente hele veien på usikkerheten i forhold til at jeg ikke visste hva som kom og hva som ville skje videre.

I etterkant av prosjektet ser jeg at jeg underveis har savnet følelsen av å være lederen som har kontroll. Fordi jeg har hatt en forholdsvis fremtredende posisjon tonet jeg ned min rolle for å slippe de andre til. Og for meg møtte jeg kaosfølelsen i å gjøre det. Jeg brukte lang tid på å finne nye posisjoneringer. Senere i oppgaven skriver jeg om hvordan de voksne tok et skritt for langt tilbake i starten av prosessen, og det gjorde nok jeg som leder også. Men det er vanskelig å vite hvor mye man skal slippe tak i når man ikke har forsøkt det før. Og i forhold til min rolle som forsker og deltaker i gruppene, så ga det å ha sluppet opp en del styring nye veier inn i dialogene.

2.3.2 MIN POSISJON SOM FORSKER I BARNEHAGEN

En forskerposisjon vil også gi makt, men denne makten er situert inn i andre diskurser og relasjoner enn lederposisjonenes makt. Som tidligere nevnt er vi alle barn av modernismen, og oppdradd til at en forsker er en med mye kunnskap om et felt. Og for å kunne gå inn og forske på et felt og bruke datamaterialet til å utvikle teorier og tanker videre så må man ha kunnskap. Dette bringer nok et aspekt inn i min rolle. De andre deltagerne så på meg som en som visste mye om feltet, som hadde lyst til å forske på det, og som hadde evnen til å skriftliggjøre prosesser som skjer i barnehagen. I den forbindelse opplevde jeg hos enkelte at de forventet at jeg satt inne med noen

svar. Jeg forsøkte å formidle at dette prosjektet skulle handle om læring, undring og utforskning for meg i like stor grad som for dem. For å få til gode prosesser i gruppa ville jeg selvsagt bidra med min kunnskap, men også med mine tanker om at vi alle er en del av kunnskapsproduksjon og meningsskaping i barnehagen vår. Jeg ville bruke mye tid på å undre meg sammen med gruppa og sammen med dem stille ”kritiske” spørsmål. Samtidig som jeg forsøkte å ikke ha alle ”svarene”, vi skulle finne ”sannheten” om oss sammen.

Det å sammen avdekke og se kritisk på egen praksis krever en høy grad av trygghet hos deltagerne. Jeg valgte å bruke egen barnehage i prosjektet mitt. Det er både fordeler og ulemper ved å ta et slikt valg. Mange vil hevde at jeg står for nær deltagerne og at det vil være vanskelig å generalisere og trekke linjer ut fra arbeidet når det som skjer ligger så nært opp til meg og mitt (se for eksempel Kvale 1997). Men nettopp der vil jeg si at styrken i mitt arbeid ligger. Ved å følge Kvales resonnementer kan vi bruke en annen innfallsvinkel til valid forskning enn å se den som ”sann” hvis den ligger nær opp til en objektiv virkelighet (Kvale 1997:164-177). Gjennom min vitenskapsteoretiske posisjonering og tanker om subjektet i relasjon til diskursene, er det er hver enkelt sin subjektive opplevelse av situasjonen som utløser den enkeltes handlinger. Det betyr at min studie ikke er ment å være generaliserende, jeg er ikke ute etter universelle sannheter. Jeg er imidlertid ute etter å forstå hva som ligger bak de valgene gruppa tar. Mine funn i denne type studie vil være knyttet til meg og mine multiple subjekter som er i endring hele veien. De vil også være knyttet til de barnehageansatte som forsker sammen med meg, både pedagoger og assistenter. Og de vil være knyttet til ulike vitenskapelige retninger som berører feltet, både psykologi, pedagogikk, filosofi, etnografi. Dette betyr at jeg ikke kan si at mine funn er universelle og kan brukes i alle barnehager i Norge og verden. Det som skjer i barnehagen avhenger av hvem som er der til enhver tid, både av barn og voksne. Det er avhengig av hvilke erfaringer, verdier, holdninger og kunnskaper deltagerne har med seg inn i møtet med de andre. Og det er avhengig av hvilke diskurser som er rådende i vår barnehage og vår praksis, og hvordan disse diskursene står i forhold til diskursene vi finner i dokumenter og offentlige planer. Gjennom å se det på denne måten kan vi si at den kunnskapen som kommer ut fra dette prosjektet er kontekstuell, og at det er jeg som forsker som må validere gjennom å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale 1997).

Det som kjennetegner aksjonsforskning, og også mitt prosjekt, er at vi beveger oss fra uklare spørsmål og svar til klarere spørsmål og svar. Til tross for at jeg ikke er ute etter universelle funn, så mener jeg likevel at erfaringene våre kan være nyttige for andre. Det vi finner ut at er medvirkning for oss er ikke nødvendigvis medvirkning for andre. Men veien vi går kan inspirere andre til å ta tak i sin egen vei. Og våre funn kan

i noen grupper brukes som et utgangspunkt for egen vei, andre grupper vil se kritisk på hva vi har funnet og være uenig i mye. Nettopp slik kan kunnskap videreutvikles og praksis endres og vokse frem. Fordi dette er mitt utgangspunkt måtte jeg forske sammen med en gruppe som var trygg på meg. Som deltager i prosjektet var det viktig at de jeg skulle forske sammen med visste noe om hvem jeg er også i andre roller enn forskerrollen. Tiden i prosjektet var begrenset, og jeg ønsket ikke å bruke tid på å etablere kontakt og komme inn i en ny gruppe, selv om jeg på den måten mistet muligheten til å kunne dykke ned i en kultur som jeg ikke kjente fra før. Jeg var redd for at et prosjekt med nye deltagere kun skulle være startet opp når jeg måtte avslutte, og ville ikke at denne avhandlingen skulle bli en opprømsing av hva aksjonsforskning er og hvilke aksjoner som kunne settes i gang. Jeg ønsket å dokumentere en prosess og reflektere rundt aksjoner i dybden. Som McNiff, Lomax og Whitehead (2003) sier så er aksjonsforskning ”...done by practitioners within a particular social setting, it is insider research, which means that the researcher is inside the situation, and will inevitably influence what is happening” (McNiff m fl 2003:12). Ut fra dette valgte jeg en annen vei inn i aksjonsforskning enn den veien som har vært mye brukt innen aksjonsforskning i norske skoler (Tiller 1999), hvor tanken om at aksjonslæring og aksjonsforskning er to forskjellige prosesser innenfor det samme prosjektet. Jeg ønsket i likhet med Bøe (2006) å oppheve denne dikotomien mellom forskning og praksis og vise at noe av den forskningen vi trenger i norsk barnehagepedagogikk i dag må være praksisnær og sett på fra innsiden. Min aksjonsforskning handler om læring om egen praksis sammen med andre. Gjennom å jobbe sammen og diskutere sammen, se hverandre og vise det, tenker jeg at praksisfellesskapet kan bli sterkere. Gjennom at vi setter ord på våre motiver for de handlingene vi har så blir vi tydeligere for andre. Det krever mot fra alle deltagerne.

I den sammenheng er det viktig å tenke gjennom hva denne kombinasjonen av forsker og leder gjør med mitt prosjekt. Som utenforstående forsker ville jeg ha kommet inn og bidratt med spørsmål til praksis og muligheter for endring kun i forbindelse med refleksjonssamtaler og planlegging av aksjoner. Som en som er til stede hele tiden vil jeg ikke være bare forsker, jeg vil også være leder og medmenneske for de samme menneskene jeg skal forske sammen med. Rollene mine vil bli vanskeligere å skille både for gruppa og for meg. Jeg vil ha flere muligheter til å påvirke og til å virke inn på praksisen som skjer i barnehagen. Men jeg har hele tiden så langt det er mulig vært bevisst på at grunnlaget for denne avhandlingen ligger i skrevne loggbøker av meg og de andre deltagerne, transkriberinger av refleksjonssamtaler, dekonstruksjoner og samtaler.

Gruppa har hele veien vært positive i forhold til å jobbe sammen med meg i dette. Men de vet også at de tankene og refleksjonene som kommer frem rundt egen praksis

kommer til å bli brukt til ”noe mer” enn å bli kjent med egen praksis og videreutvikle sine egne teorier. De gir sine tanker til min masteroppgave, og det at det er jeg som skal skriftliggjøre materialet i en vitenskapelig tekst gir meg makt i forhold til bruken av tankene deres. Virker det hemmende på gruppa? Ville de vært mer åpne hvis dette skulle være utviklingsarbeid innad i barnehagen og ikke forskning? Ville det vært lettere å være ærlig på tanker, meninger og refleksjoner hvis det hadde vært et utviklingsarbeid, og de ikke risikerte at tankene ble lagt offentlig frem i en avhandling? Det er vanskelig å finne svar på disse spørsmålene fordi vi ikke har vært i den situasjonen at det er et utviklingsarbeid, men jeg tror det er viktig at jeg har stilt spørsmålene. Jeg har også sagt fra til deltagerne at de skal få lese de delene av oppgaven hvor jeg bruker direkte sitat fra enkelte eller hvor jeg gir beskrivelser av dem som deltagerer, før jeg leverer stoffet fra meg. På den måten håper jeg å sikre at de føler seg trygge nok til å være ærlige i det de sier, og jeg sikrer forhåpentligvis at jeg bruker tankene slik de er ment i utgangspunktet. Og det at de kjenner meg som en ærlig leder som jobber for at de menneskene som er sammen med meg hver dag skal ha det bra er også et element som påvirker i positiv retning. Jeg behøver ikke bygge opp tillitten som forsker, den har jeg allerede fått i kraft av at de kjenner meg fra før. Likevel er det klart at det å skulle hente forskningsresultater fra egen barnehage er skummelt for meg også, nettopp i form av at jeg skal oversette personalets tanker og handlinger på en god måte til et språk som passer denne avhandlingen.

På samme måte som et stadig økende antall andre pedagoger i Norge stiller denne personalgruppa spørsmål ved de universelle sannhetene, og leter etter alternative måter å forstå undervisning, læring og små barn. Gjervan m fl (2006) bruker Mindy Blaise (2005) sin forskning for å illustrere dette. Mindy Blaise forteller at hun som førskolelærer tidligere brukte utviklingspsykologien for å vise at hun kunne noe om barns utvikling, dette fikk henne til å føle seg som en selvsikker førskolelærer. Gjennom egen utvikling og syn på barn ønsker hun å bevege seg bort fra de universelle sannhetene og se på alternative teoretiske perspektiver. Personalgruppa i ”min” barnehage har også før vi startet opp aksjonsforskningen diskutert mye rundt barns posisjon i barnehagen og hva slags voksne vi skal være. Ordene respekt og likeverd er sentrale når personalet skal beskrive hvordan de ønsker at forholdet mellom barn og voksne skal være. De vektlegger også at barna har en stemme og at de som voksne ønsker å lytte til den.

3.0 KONTEKSTER FORSKNINGEN FINNER STED I

Jeg velger å si noe om sosiale og akademiske kontekster aksjonene finner sted i. Årsaken til det er at jeg i arbeidet med denne oppgaven er blitt opptatt av hvilke rådende diskurser som finnes innad i den barnehagen aksjonen finner sted. En diskurs kan sies å være et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket og som alle deler innen en gitt kultur (Foucault 1999). Barnehagen er imidlertid ikke en isolert enhet, den eksisterer i en større sammenheng. Det er fire kontekstuelle arenaer jeg vil trekke frem her som berører og påvirker innholdet i min oppgave og mine funn. Det første handler om det nasjonale nivå, og hvilke føringer som ligger sentralt for norsk barnehagepolitikk i dag. Det andre handler om vitenskapeteoretisk ståsted og ramme. Det tredje handler om hvilke rådende diskurser som finnes i synet på barn. Det fjerde handler om metodologiske valg og deltagerne i forskningen.

3.1 *DET NASJONALE NIVÅ*

Det nasjonale nivået handler om hva som rører seg barnehagepolitisk i Norge i dag. I dag henspeiler her til perioden aksjonsforskningen fant sted, august 2007-mars 2008. Fokus i den offentlige debatten har lenge vært rettet mot full dekning. Nå ser vi at myndighetene nærmer seg målet om full barnehagedekning, og vi er kommet så langt at det er reist forslag om å lovfeste retten til barnehageplass fra januar 2009. Fokuset er i ferd med å endre seg fra full barnehagedekning, til hva vi tilbyr barna innenfor de veggene som kalles barnehage. Barnehagens virksomhet er regulert av forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006). Denne planen vil jeg heretter referere til som rammeplanen. I tillegg styres virksomheten av lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet 2005), Lov om barn og foreldre (Barne og likestillingsdepartementet 1981), Forente Nasjoners konvensjon om barns rettigheter (Barne- og familiedepartementet 1999). Dokumentene er skrevet inn i mange av de samme diskursene når vi snakker om syn på barn, blant annet sier de noe om at barn skal ha medvirkning i eget liv og i egen hverdag.

3.1.1 NASJONALE STYRINGSdokumenter

I 2006 kom en ny rammeplan for barnehagen. Den erstattet den forrige rammeplanen som hadde vært sektorens styringsdokument siden 1996 (Barne- og familiedepartementet 1996). Rammeplanen fra 2006 er kortere og inneholder mindre barnehagefaglig stoff enn forgjengeren. Kanskje er det bakgrunnen for at Kunnskapsdepartementet i 2006 ga ut 7 temahefter som tillegg til rammeplanen. Temaheftene skulle formidle kunnskap og erfaringer som grunnlag for refleksjon i barnehagen, samtidig som de skulle vise mangfoldet av arbeidsmåter og inspirere til mangfold i måter å tilnærme seg feltet på (Barne- og familiedepartementet 2005:vi). Statsråd Djupedal skriver i forordet at *”Innholdet i temaheftene står for forfatterenes regning”* (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen 2006). Til tross for at departementet ikke tar ansvar for innholdet, og heller ikke pålegger noen å jobbe konkret ut fra dem, så vil jeg likevel påstå at innholdet blir et bidrag til den rådende diskursen om hva barns medvirkning i barnehagen skal være. Som barnehageansatt opplever jeg heller ikke at det er *”hevet over en hver tvil at disse heftene ikke representerer en form for autorisering av visse innhold og arbeidsmåter fremfor andre* (Barne- og familiedepartementet 2005:vi), slik intensjonen var. Blant annet er bidragsyterne sentrale skikkelser innen norsk barnehagepedagogikk. Berit Bae er hos Torill Strand (2007) regnet som en av profetene innen norsk barnehagepedagogikk i dag. Strand sine undersøkelser viser at Bae er en av de mest leste pensumforfatterne i norsk førskolelærerutdanning. Det medfører at ”alle” som jobber i norsk barnehage kjenner navnet hennes og ser henne som en som vet noe om barnehage og barnehagens innhold. Dette kan tenkes å lede videre til tanker om at det som står skrevet i heftet er ”sant” og ”riktig”.

De offentlige styringsdokumentene sier også noe om hva de voksne i barnehagen skal være. Men hva skjer med de voksnes virkelighet når barnas posisjon endres? I lov om barnehager sies 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 dets alder og modenhet.”
(Kunnskapsdepartementet 2005:9)

Som vi ser er barnehageloven åpen i sin beskrivelse av hva medvirkning er. Rammeplanen viderefører dette og gir rom for lokale tolkninger og utviklinger. Her tror jeg mange voksne i barnehagen blir utfordret når det handler om barns medvirkning. Mange av oss er fortsatt fanget av modernismens tanke om at den

voksne skal vite svarene, og gjennom å gi svar vise at vi besitter en kunnskap om barn og barns utvikling. Dette kan være trygt å vise i forhold til omverdenen. Men det kan samtidig virke begrensende for oss selv. Ann Åberg (2005) har selv tatt skrittet ut av denne rollen og sier *”För några år sen handlade inte mitt pedagogiska arbete så mycket om att lyfta fram barnens kompetens. Kanske var det mer min egen kompetens som förmedlare av kunskap som lyftes fram?”* (Åberg i Åberg og Lenz Taguchi 2005:86).

På samme måte beskriver Liz Brooker (2005) en lærer, Mrs Goode, som representerer et syn på læring som tar utgangspunkt i hvilke kunnskaper den voksne sitter inne med og kan formidle til barna. Den rådende diskursen her er at vi er tilbake til at barnet er en tom krukke som bare venter på å bli fylt opp av oss voksne som vet bedre. Mrs Goode er, slik Brooker (2005) beskriver henne, en tydelig og fornuftig lærer, som tar valg og kan begrunne dem ut fra solide teorier. Her ligger mye av det som slik jeg ser det er barnehagepedagogikkens utfordring. Vi er selv blitt lært opp til at universelle teorier og regler er en trygghet for oss voksne i barnehagen, fordi vi gjennom å vise til ”allmenngyldige regler” kan rettferdiggjøre egne handlinger og holdninger gjennom teori som er anerkjent på flere områder. Men ved å se verden på denne måten fjerner vi oss fra tankene om medborgerskap og meningsskaping i dialogene. Vi plasserer kunnskapen hos oss voksne, og bidrar til hva Kjørholt kaller en marginalisering av barna (Kjørholt 2004).

3.1.2 INSPIRASJON FRA ANDRE DELER AV VERDEN

Som en motsats til Mrs Goodes klasserom trekker Brooker (2005) frem Reggio Emilias tenkning rundt læring. Her vektlegger hun relasjonene mellom mennesker som grunnlag for å lære og utvikle seg. Læring skjer ikke nødvendigvis i et miljø tilrettelagt ut fra en pedagogisk ”riktig” måte å tenke på med utspring i modernismen. Reggio Emilia vektlegger også miljøet som omgir barna, og omtaler det som ”den tredje pedagog” (Kennedy 2000, Åberg og Lenz Taguchi 2005). I tillegg er de opptatt av at læring og meningsskaping skjer i møtet mellom mennesker. Det krever mye av de voksne som skal møte alle barn der de er og gi plass til mangfoldet, men som Lenz-Taguchi (2005) sier om pedagogene som åpner opp for andre tanker enn sine egne:

”Att se olikheter i hur andra tänker i örhållande till hur hon själv tänker väkkrar entusiasme, glädje och sporrar fantasin och lusten att jobba vidare... ..för at pedagoger ska göra ett bra jobb ...behöver de också befinna seg i det som så fint kallats ”ett livslångt lärande” (Åberg og Lenz Taguchi 2005:92).

Her ser vi en annen innfallsvinkel til medvirkning gjennom å se mangfold som positivt og la andre stemmer enn min egen slippe til. Som vi ser er det flere som har skrevet om det å ta skrittet ut av rollen som ”den gode pedagog” som har svarene på hvor i utviklingen barnet befinner seg, og hva som til enhver tid er godt for hvert enkelt barn (se blant annet Brooker 2005, Gjervan m fl 2004, Åberg og Lenz Taguchi 2005), og beveget seg mot at barnas stemmer skal ha en stor plass.

Dahlberg og Moss (2005) trekker frem to verktøy som er viktige på veien mot en *lyttende pedagogikk*. Det første er prosjektarbeid i en form hvor barna selv kommer med undringen og spørsmålene og de voksne er støttespillere på veien mot kunnskap. Dette krever en voksen som ”...needs to challenge the children by enlarging the number of hypotheses, theories and concepts, as well as helping them to develop their more technical work. By so doing the teacher enlarges the choices that can be made rather than narrowing them down to one correct solution” (Dahlberg og Moss 2005:107). Denne måten å tenke prosjektarbeid og voksnes rolle gir, slik jeg ser det, et annet utgangspunkt, og åpner for flere perspektiver, enn tanken om at vi voksne har kunnskap å formidle som er viktig for barn å få med seg videre i livet. Det henger også sammen med barnesyn og tanker om hva barn kan få til. Det andre verktøyet de trekker frem er pedagogisk dokumentasjon. Ved pedagogisk dokumentasjon vektlegger de å bruke ulike former for dokumentasjon sammen med medarbeidere, barna eller andre som på et vis er deltagere i prosjektet. Jeg vil gå mer inn i tanker rundt pedagogisk dokumentasjon i kapittel 6.1.4.

Gjennom arbeidet med aksjoner og refleksjoner i barnehagen ser jeg at Reggio Emilia kan gi oss mange innspill og fruktbare tanker om pedagogisk dokumentasjon, synet på barnet som meningsskapende og kreativt, og i forhold til hvordan vi kan jobbe prosjektbasert i forhold til barns læring og utvikling. Det jeg finner betenkelig er at Reggio Emilias pedagogikk springer ut fra en annen tanke om barn og barndom enn hva norsk barnehagepedagogikk gjør. Organisation for Economic Cooperation and Developments rapporter Starting Strong 1 og 2 (OECD 2001, 2006) viser oss to ulike tradisjoner innen småbarnspedagogikk. Den første kan omtales som en utdannings- og læringsorientert praksis og plan, med et klart formulert politikk i forhold til pedagogiske mål, metoder og evalueringer med henblikk på å bli klare til skolestart. Italia, sammen med flere land som Holland, Portugal, USA og flere, er representert i denne gruppen. Den andre tradisjonen kan vi kalle en sosialpedagogisk modell hvor omsorg, lek og læring er innvevd i hverandre og hvor pedagogikken ikke retter seg oppover mot skolen, men hvor livet i barnehagen blir sett som et sted hvor det er bra å være og et mål i seg selv. Denne tradisjonen er representert i de nordiske landene, blant annet Norge (OECD 2001:63-64, 2006:141). Begge disse tradisjonene er langt mer nyanserte enn jeg her fremstiller dem, men jeg trekker frem denne grove

sorteringen for å trekke frem en dimensjon som blir stadig mindre kommunisert i det offentlige Norge i dag når vi snakker om barnehage, nemlig her-og-nå situasjonene. Media, politikere og til dels også forskere bruker stadig mer tid på læring og medvirkning i barnehagen. Fokuset flyttes gradvis fra den sosialpedagogiske modellen og over til den mer utdannings- og læringsorienterte. Mitt spørsmål er hvorfor dette skjer? Er vi ferdige med leken, omsorgen og barndommen som en fase med egenverdi i seg selv? Og hvilke krefter i samfunnet er det som bidrar til å snu fokuset på denne måten? Røthle (2007) trekker frem mange av de samme tankene når hun sier at den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen blir utfordret av markedsorientering og kravet om mer skoleforberedelse (Røthle 2007:70). Spørsmålet er også hva vår nordiske pedagogikk egentlig er, og om det nødvendigvis er ”til skade” for barn eller ansatte å la tanker fra andre deler av verden slippe inn i ”vår” pedagogikk. Jeg vil komme tilbake til dette i avslutningen, men tror tankene er viktige å ha med seg underveis i lesningen også.

En tanke som henger sammen med medvirkningen er å gi barn *empowerment* (Dahlberg og Moss 2005:160). Et viktig steg i norsk historie er barnerettighetene som Norge verifiserte i 1991. Forente Nasjoners barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet 1999) gir barn lov til å uttale seg og ha en mening. For at dette skal ha betydning for praksis kreves det imidlertid at dette blir anerkjent av verden rundt. Gjennom at barns medvirkning har fått en sentral plass i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006) er vi kommet et stykke på vei.

3.1.3 HVA BARNEHAGEPEDAGOGIKK KAN VÆRE

Barnehagens historie er kort i forhold til mange andre samfunnsinstitusjoner, og vi har først de senere år begynt å studere livet som leves inne i barnehagen. Frem til dette skiftet som kan betegnes som et paradigmeskiftet var modernismens diskurser rådende, og vi brukte psykologiens teorier for å skape barnehagepedagogikkens teorier. Gjennom intervjuene i forbindelse med sin doktoravhandling avdekker Torill Strand (2006) at det er få (om ingen) som ønsker å bruke ordet barnehagepedagogikk. Hun reiser spørsmålet om det finnes en barnehagepedagogikk i Norge, og peker på at denne pedagogikken blir angrepet både utenfra og innenfra. Mye har imidlertid skjedd i løpet av de årene som er gått siden hun avsluttet sine undersøkelser.

Barnehagepedagogikk har fått et annet innhold i det offentlige, blant annet gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006) og det faktum at vi nå nærmer oss full dekning. Slik jeg ser det er barnehagepedagogikk på vei fremover i full fart i det offentlige rom. For hvilket annet ord har vi som kan dekke relasjonene mellom voksne som ikke er i familie men som er omsorgsgivere, de

utfører en profesjon og yter gjennom det profesjonell omsorg på en arena hvor barna skal leke, lære og utvikle seg i relasjon til mange andre barn. Spørsmålet nå blir hvilke diskursen vi som jobber og lever i barnehagen lar slippe til som rådende diskurser. Jeg mener det er viktig at vi har barnehagepedagogikk, men vi som er deltagere i feltet må bli tydeligere i forhold til å artikulere hva den inneholder. For å få til det trenger vi praksisnære studier som forsker på barnehagens levde liv og den utviklingen som foregår der.

Peter Moss (2007a) har skrevet om refleksjoner rundt diskurser og ulike paradigmer. Han uttaler at han sjelden eller aldri leser politiske dokumenter som er klare på hvilke paradigmer de er skrevet inn i, og heller ikke hva som er de dominerende diskursene. Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet 2006) er et eksempel på et slikt dokument. Den er slik jeg ser det skrevet inn i både modernismen og postmodernismen. Uten å gå inn i noen diskursanalyse av rammeplanen vil jeg her trekke frem et par eksempler for å illustrere hva jeg mener.

Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn og ser barn som sosiale aktører ”*som selv bidrar til egen og andres læring*” (Kunnskapsdepartementet 2006:12.). Denne måten å se barn og barns læring på er i tråd med hva nyere forskning viser og kan relateres til en postmoderne tanke om hva et barn er.

”Ved å ta utgangspunkt i barns interesser kan personalet sammen med barn undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar som barn kan være tilfredse med. Formidling av aktuell og relevant kunnskap legger grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten” (Kunnskapsdepartementet 2006:27).

Den første setningen åpner for meg opp for mangfold innen barns læring. Den sier slik jeg leser den at vi med utgangspunkt i barnas egne interesser kan gå inn sammen og finne svar. Den viser oss at læring handler om kommunikasjon og dialog mellom mennesker. Innholdet kan lett kobles opp mot det Ann Åberg kaller en *Lyttende pedagogikk* (i Åberg og Lenz Taguchi 2005) og et postmoderne syn på barn og læring. For meg gir dette plass til alle stemmer, og det handler dypest sett om respekt for andres forutsetninger og dermed om respekt for deres muligheter.

Den andre setningen har imidlertid en annen innfallsvinkel til læring, fordi den har et innhold som tar meg rett inn i Mrs Goodes klasserom (Brooker 2005). Den representerer et syn på læring som tar utgangspunkt i hvilke kunnskaper den voksne sitter inne med og kan formidle til barna. Isolert sett er vi her tilbake til at barnet er en tom krukke som bare venter på å bli fylt opp av oss voksne som vet bedre. Gjennom ulike måter å tilrettelegge dagen på, tilrettelegge leken på og hvilken kunnskap vi

voksne definerer som viktig og riktig skaper vi et miljø for barna. Denne delen av avsnittet kan plasseres innenfor deler av modernismen.

Teksten i rammeplanen kan med andre ord leses inn i ulike paradigmer. På samme måte tror jeg vår praksis kan leses inn i ulike paradigmer, og at resultatet av hva vi kan finne i et forskningsprosjekt om hverdagen i barnehagen vil variere med hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskeren har posisjonert seg innenfor. Gjennom en slik posisjonering vil praksis forstås på ulike måter. Dette gjelder til en viss grad også for praktikerne. Det handler om at vi som jobber i barnehagen har med oss mye fra modernismen, og mye fra postmodernismen i våre syn på barn og barndommer. Jeg tror denne aksjonsforskningsstudien kan bidra til at deltagerne blir mer bevisst hvilket paradigme de plasserer seg innenfor, og hva det gjør med deres praksis. Forhåpentligvis vil de kunne trekke med seg noe av denne innsikten i videre møter med nye styringsdokumenter og andre praksiser.

3.2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER

Epistemologi er forskning grunnet på teori som har en intensjon om å skape ny teori (Rhedding-Jones 2005b). Strand (2006) bruker benevnelsen barnehagepedagogikkens epistemologi og sier at det *”viser til de pedagogiske oppfatningene som bæres oppe av og legitimeres gjennom sosiale praksiser og representasjoner i barnehagefeltet”* (Strand 2006:8). Begrepene vitenskapsteori og epistemologi brukes ofte om hverandre. Begge omhandler kunnskap, kunnskapsproduksjon og virkelighetsforståelse. Epistemologien handler slik jeg forstår det i tillegg om erkjennelsen av denne kunnskapen og hvordan vi bruker det i praksisfeltet. Ontologi kan sies å være en antagelse om hva virkeligheten er (Bengtsson 2005). Forskningen jeg gjør her er basert på forskerens (mitt eget) subjektive perspektiv og opplevelse av situasjonen (Rhedding-Jones 2005). Ut fra dette kan man si at min antagelse om virkeligheten er grunnet på mine subjektive perspektiver. Denne posisjonering har jeg valgt bevisst i forhold til forskningsstrategien i denne undersøkelsen. Samtidig ser jeg det problematiske i å leve i en virkelighet hvor forskerens subjektivitet er en del av forskningen, fordi man på den måten aldri vil kunne finne de ”rene sannhetene”. Min posisjonering underkjenner ikke de andre ståstedene på en akse som spenner fra subjektiv til objektiv forskning. Jeg vil heller si at denne posisjoneringen og måten å forholde seg til feltet på er et bidrag, som sammen med mange andre posisjoneringer og bidrag kan gi oss et større bilde av hva barnehagepedagogikk handler om.

Gjennom at jeg velger å bruke aksjonsforskning som forskningsstrategi viser jeg at jeg ser den sterke sammenhengen mellom teori og praksis. Forskning som beskriver og forteller oss om ulike fenomener, tar utgangspunkt i en teoretisk diskurs. For å vite noe om det så må vi forstå det (Pålshaugen 2006:286). Denne kunnskapen gir oss en teoretisk ramme å forstå ulike fenomener ut fra. For barnehagefeltet tror jeg at vi ved å grunne ny teori på den praksisen som skjer i felten vil bidra til å utvikle teorier som er anvendbar for alle som jobber i barnehagen. Samtidig ser jeg at det er et poeng å kunne relatere vår utøvende praksis til allerede eksisterende teori. Pålshaugen trekker i *International Journal of Action Research* frem et aspekt ved aksjonsforskning som gjør den annerledes enn andre forskningsstrategier. *"A theoretical discourse is undertaken in order to understand something, while a practical discourse is undertaken in order to do something"* (Pålshaugen 2006b:286-287) Tanken er at ved å avdekke det som skjer sammen med praktikerne, så kan vi også se hvordan det er mulig å gå videre. Hvordan vi kan gjøre situasjonen annerledes og få ting til å skje på nye måter. Aksjonsforskning ønsker å gå i dialog med deltagerne ute i feltet.

Gjennom nye funn og utviklingen av nye teorier i forhold til små barn (for eksempel Stern 2003) og et nytt syn på barnet som aktivt handlende og skapende av mening og kunnskap (Dahlberg m fl 1999), trenger vi nye forklaringsmodeller og utgangspunkt for forskningen enn de tradisjonelt positivistiske. Barnehagepedagogikk er et praktisk fag, og kan aldri bli "kun vitenskapelig" fordi den ikke er basert på harde, klare fakta. For å gjøre oss mer vitenskapelige har vi lenge brukt psykologien å støtte oss på når vi har skullet beskrive hva som skjer innad i barnehagen. Jeg stiller meg imidlertid bak alle de som hevder at vi må gjøre en vending og rette blikket innover i barnehagen og se på praksisen som skjer der. Ved å løfte den og se nærmere på den vil vi kunne gå inn og skape nye teorier som samsvarer med det som faktisk skjer i barnehagen. *"...we need to go beyond descriptions and presentations to knowledge; we need to know why situations, actions and people are as they are; we need theories that will be a part of practice and not apart from it"* (Rhedding-Jones 1995:496). Slik jeg ser det er det viktig at vi som er nær feltet og jobber der hever stemmen og bidrar til de diskursene som skal være rådende innen barnehagefeltet i dag. Bakgrunnen for dette utsagnet henger sammen med at jeg ser en tendens i samfunnet i dag til at blant annet politikere henviser mye til internasjonale rapporter og undersøkelser, for eksempel de tidligere nevnte rapportene fra OECD (2001, 2006), og retter stadig sterkere fokus mot læringen som finner sted i barnehagen. Ved å koble disse undersøkelsene opp mot forskning som finner sted på barnehagefeltet i Norge i dag kan vi kanskje gjøre dem mer nyanserte og sammen skape en utvikling i feltet som henger nærmere sammen med den praksisen som foregår.

Jeg ser samtidig en klar utfordring i dette fordi vi innen barnehagepedagogikk tradisjonelt har støttet oss mye på modernismens teorier. Andre måter å se barns utvikling på kan være vanskelig å få gjennomslag for. Som Cannella (2005) er også jeg kritisk til modernistiske teorier blant annet fordi *“we ‘forget’ that those truths are most likely human constructions, generated within a time and context that supported particular beliefs about the world”* (Cannella 2005:18). Her mener jeg Cannella har et vesentlig poeng, både i forhold til at modernismens teorier også er skapt av mennesker og i det at hun understreker at vi alle er barn av vår tid. De til enhver tid rådende diskurser i samfunnet vil gjøre noe med måten vi forstår verden på og hvilke teorier vi er med på å utvikle. Dette medfører for meg at vi hele tiden må ha fokus på praksis for å se om teoriene vi omgir oss med holder. Teoriene skal springe ut av praksis, på samme måte som at praksis forholder seg til teoriene for å forstå hva som skjer. Cannellas uttalelser har gitt mange reaksjoner fra forskningsmiljøer som ikke kan se noen annen ramme å sette kunnskapen inn i enn utviklingspsykologien (Cannella 2005:18). Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg å gi et bidrag til det økende koret av stemmer som sier at vi må finne alternative måter å forske på.

3.2.1 FEMINISTISK POSTSTRUKTURALISME

Postmodernismen står for en perspektivtaking og en kritisk gransking av de moderne diskursene fra innsiden. Oppdagelsen av at forholdet mellom de språklige begrepene og det de henviser til er langt mer kompleks enn vi har forestilt oss står sentralt. Postmodernismen setter spørsmålstegn ved mange av positivismens idealer, og går vekk fra at det finnes en sannhet om hva og når subjektet er. Postmodernismen ser subjektet som noe som blir til i våre kulturelt konstruerte forestillinger om hva et subjekt er og kan være (Lenz Taguchi 2004). Lenz Taguchi hevder at postmodernismen egentlig ikke har noen teori om subjektet, men er mer fokusert på utviklingen av subjektets agentskap og hva som skjer mellom individene. Dette står i kontrast til modernismen og utviklingspsykologien som tradisjonelt betrakter barnet som et uferdig subjekt som mangler modenhet i de tidlige barneårene.

Poststrukturalisme utledes av postmodernismen, men har i følge Rhedding-Jones (2001) evnen til å teoretisere postmodernismen. Poststrukturalisme vil når det forstås på denne måten kunne skape ny teori av tidligere teori og praksis. Poststrukturalisme bruker diskurser for å avdekke språk, tegn og koder som er med på å kreere samfunnet vi er en del av. Feministisk poststrukturalisme trekker også inn makt som en viktig del av diskursene, og er for meg en god innfallsvinkel til å se på både barn og voksne i barnehagen i dag. Rhedding-Jones(1995) posisjonerer Foucault og Derrida innenfor poststrukturalisme. *“A second form of poststructuralism is taken by researchers subscribing to the analytics of Foucault. Instead of deconstructing the texts, as does*

Derridean analysis, Foucaultian analysis isolates and identifies unequal relationship. In this way Foucault theorizes power, particularly at the level of micro-practices” (Rhedding-Jones 1995:490). I dette prosjektet vil jeg forsøke å se på ulike maktstrukturer i barnehagen i lys av Foucault, samtidig som jeg sammen med personalgruppa vil dekonstruere praksisen vi er en del av ut fra Derrida.

Feministisk poststrukturalisme ser kunnskap og subjekter innenfor diskurser. De er her komplekse og skiftende. Subjektene har agency i eget liv, og er ikke maktesløse. Makt er hele veien en prosess som kommer til syne gjennom diskursene, og endring er mulig (Robinson og Jones-Diaz 2006). I dette prosjektet blir endring initiert gjennom dekonstruksjon og refleksjon over egen praksis .

Det er viktig å ha fokus ikke bare på det som skjer innad i barnehagen, men på hvordan vi viser dette utad til resten av samfunnet. Og her ligger noe av det jeg ser som vårt felts utfordring i dag, og min utfordring i dette prosjektet. Å forsøke å se hvordan vi som jobber i feltet kan være bidragsytere til utforming av nye teorier. Utfordringen, slik jeg ser det, er at vi må klare å presentere den med en stemme som gjør at psykologer, økonomer og samfunnsvitere forstår og anerkjenner hva vi sier. Kanskje må vi jobbe med fagspråket vårt slik at vi kan utvikle et språk som gir våre utsagn makt, også i kretser utenfor selve barnehagen. Gjennom aksjonsforskningen min ønsker jeg å gå inn og se på praksisen som finner sted i barnehagen. Ved å løfte den og se nærmere på den, håper vi å kunne gå inn og skape nye teorier som samsvarer med det som faktisk skjer i barnehagen.

3.2.2 KRITISK TEORI

Kritisk vitenskapsteoretisk tilnærming til subjektet vil si at subjektet skapes på grunnlag av politikk, makt, religion, kultur og andre rådende diskurser i samfunnet. De kritiske teoriene baserer seg opprinnelig på Marx sine tanker om innsikt og kunnskap som skal frigjøre subjektet og gi tro på egen kunnskap og evner. Teorien handler om å gjøre individets og dermed subjektets tro på egne evner større slik at subjektet på den måten blir frigjort. Innen kritisk teori og subjektskaping støter vi stadig på *empowerment* (Rhedding-Jones 2005a). Det handler om å gi subjektet kraft ut fra seg selv, og å gi muligheter.

Kritisk teori har sitt historiske utspring i Frankfurterskolen på 1920-tallet. Det startet med en kritikk av kapitalistiske ideer og borgerlig kultur, samtidig var de skeptiske til arbeiderklassens evne til omveltning av samfunnet. De mente arbeiderklassen var blitt passivisert av ”fulle mager og populærkultur”, noe som hemmet enhver politisk vilje til endring. Noen av de største stemmene innen kritisk teori de siste tiårene har vært Foucault, Freire og Habermas (Rhedding-Jones 2002).

Blant kvinner er den kritiske tenkningen oftest knyttet til feminisme. Kvinner som Beauvoir og Moi (Rhedding-Jones 2002:95) la grunnlaget for senere tids kvinner som har jobbet med kritisk teori i forhold til barnehagefeltet. De siste årene har stadig flere norske forskere, masterstudenter og doktorgradsstudenter, benyttet kritisk teori for å ta et kritisk perspektiv i forhold til praksiser og diskurser som omgir oss (eks Becher 2006, Bustos 2007, Lande Lyngstad 2006, Svenning 2006, Ulla 2008).

3.2.2 FOUCAULT OG ULIKE MAKTPERSPEKTIVER

Et tilbakeblikk på historien viser oss at de som har hatt innflytelse på barnehagepedagogikken, både i Norge og resten av vesten, har tilhørt makteliten i samfunnet (Johansson 2004). Grunnlaget har vi bygget videre på og skapt den pedagogikken som er i dag. Fortsatt den dag i dag er det mennesker i maktposisjoner som ikke nødvendigvis har kunnskap om barnehagefeltet, men som har en stemme som blir hørt, som er aktive bidragsytere til utformingen av innholdet i barnehagen. Et eksempel er byråd for kultur og utdanning i Oslo, Torger Ødegaard. Gjennom at han står bak ulike dokumenter og føringer som berører innholdet i barnehagene i Oslo (Oslo Kommune 2005, Utdanning 2008), blir hans stemme en del av diskursene som omhandler barnehagen.

Hvordan virker så dette inn på diskursen om og i barnehagen? Det ikke nødvendigvis de som har mest kunnskap om barn og barnehage som har mest innflytelse på innholdet i barnehagen. Likevel får deres stemme en stor plass i det offentlige rom. Og hvis aktørene som jobber og forsker nær barnehagefeltet er stille om hva som skjer der, så kommer ikke deres perspektiver frem. Er pedagoger i norske barnehager i dag fanget i en diskurs hvor vår mening ikke teller når den blir satt opp mot resultater som kommer fra mer positivistiske undersøkelser, innenfor for eksempel psykologien, eller uttalelser fra mektige stemmer som tar aktiv del i samfunnsdebatten? De arbeidene og studiene som gjøres nær praksisen i barnehagen er politisk viktige. Det å gjøre aksjonsforskning er i seg selv politisk, i følge McNiff mfl (2003). Ved å stille spørsmål ved etablerte sannheter og gjeldende praksis vil de valgene vi tar og den måten vi velger å videreutvikle vår praksis gi noen signaler. Endringer skjer når noen endrer det de gjør og måten de gjør det på. All aksjon skal grunnes på våre uttalte verdier og de verdivalgene vi allerede har tatt. Fordi dette perspektivet er viktig for meg må jeg ha med meg en kritisk tilnærming til oppgaven.

Foucault (1984) sier at en kontinuerlig kritisk tenkning skal fungere som en kritisk ontologi av oss selv. *"How are we constituted as subjects of our own knowledge? How are we constituted as subjects who exercise or submit to power relations? How are we constituted as moral subjects of our own actions?"* (Foucault, 1984:49) Disse spørsmålene er *"The axes of power, knowledge and ethics"* (Foucault

1984:50). Kritisk ontologi skal i følge Foucault ikke handle om å være kritisk til alt, men som en praktisk kritikk som gir rom for transformasjon (Foucault 1984:45). Slik ser jeg på aksjonsforskning. Det er en handling hvor vi vil finne ut hvor endring er mulig, og å avdekke på hvilken måte denne endringen skal skje. Gjennom at alle individene som deltar er med på å forme hva som skal skje vil de oppleve en delaktighet og et eierskap. På denne måten tenker jeg at det ikke bare er barna i barnehagen hos oss som får en større grad av *empowerment* gjennom at vi jobber med medvirkning. De voksne vil også få det gjennom at egne tanker danner en viktig grunn for hvilken praksis vi utvikler i barnehagen.

Foucault hevder flere steder at de ulike institusjonene i samfunnet ikke bare har som mål å hjelpe og ta seg av de ulike problemene borgerne i det aktuelle samfunnet har, men er en produksjon av subjektiviteter hos borgerne gjennom disiplin (Foucault 1980). Disiplinen på sin side vises gjennom ulike maktformasjoner. Et spørsmål som har gått igjen hos oss gjennom hele prosessen er hvilken rolle tar jeg som voksen, og hvordan bruker jeg min makt?

3.2.3 DISKURSER

Foucault (1999) hevder at subjektet ikke eksisterer fordi det er den diskursen som til enhver tid gjelder som former subjektets virkelighetsoppfatning. Innenfor dette må subjektet underkaste seg ”diskursen orden” for å være en del av det sanne. Språket blir et bærende element innenfor diskursene fordi det er gjennom språket vi deler vår opplevelse og forståelse med andre (Foucault 1999). Foucault snakker om subjektifikasjons-prosesser. De lagbundne strukturene produserer makt gjennom å ”utenfra” regulere hvert enkelt subjekt. Den diskursive makten produseres samtidig utenfra av et kollektiv av individers dominerende forestillinger. Innenfra subjektet selv vil dette komme til uttrykk gjennom en tenkning og en handling som er i overensstemmelse med de dominerende forestillingene (Lenz Taguchi 2004:62).

Som ansatt i en barnehage vil hver enkelt møte et sett med diskurser som er dominerende i forhold til utøvelsen av yrket. Etter hvert som vi blir en del av disse diskursene vil vi slutte å stille spørsmål ved dem og vi tar dem for gitt. Et uttrykk som er mye brukt i barnehagekonteksten er at ”det sitter i veggene” (Ekholm og Hedin, 1993). Ekholm og Hedin snakker her om den tause kunnskapen som finnes i barnehagen, den du kan sanse straks du kommer inn. Jeg velger å presentere det som de diskursene som bærer vårt syn på barn og vårt syn på barnehagepedagogikk. Diskursene styrer ikke bare våre tanker allment sett, men de bidrar til å opprettholde tanken om hvem vi er som subjekt. Lenz Taguchi (2004) sier at diskursene er foranderlige og at vi alle bidrar i denne endringen. Men hun understreker også at vi gjennom gjentagelse bidrar til å forsterke innholdet slik at diskursene blir sterke og

dominerende. Foucault brukte metaforen subjektets død (Foucault 1998:265). Med det mente han at vi gjennom ulike diskurser vi er en del av skaper vi ulike subjekter og tanken om multiple subjekter. Lenz Taguchi sier at Foucault på denne måten tilbyr oss en ny måte å se subjektet på. Som et konkret, historisk og kulturelt subjekt som er konstituert og som konstituerer seg selv av betydning i diskurser i et nettverk av posisjoneringer og maktrelasjoner (Lenz Taguchi 2004:102). For meg blir forholdet mellom subjekt og diskurs meningsfullt når jeg skal se på hva som skjer i barnehagen. Myndighetene kan sette målene og gi oss styringsdokumentene, men det er først når diskursene blir en del av det levde livet i barnehagen at de blir rådende i det levde livet og i barnehagepedagogikken.

3.2.4 DEKONSTRUKSJON

Dekonstruksjon er et ord vi oftest forbinder med Derrida. Det finnes utallige måter å forstå dekonstruksjon på, men i likhet med Jones og Brown (2001:99) finner jeg et spesifikt utsagn av Derrida om dekonstruksjon nyttig og viktig i mitt arbeid med å dekonstruere medvirkning i barnehagen. *”Deconstruction, if such a thing exists, should open up”* (Derrida i Jones og Brown 2001:99). Denne måten å se dekonstruksjon på er mangetydig og gir ingen eksakte svar på hva dekonstruksjon er. I likhet med Jones og Brown (2001) opplevde jeg måten å se det på som en lettelse fordi den speiler noe av det jeg har opplevd mest i denne praksisnære forskningen, en lav grad av klarhet og forutsigbarhet og en høy grad av uklarhet og utvikling i noe vi ikke helt vet hva blir. Jeg liker også at Derrida ikke gir noen metoder, men at han gir oss målet.

”deconstruction is not a doctrine, it’s not a method, nor is it a set of rules or tools; it cannot be separated from performatives, from signatures, from given languages. So, if you want to “do deconstruction” – “you know the kind of thing Derrida does” – then you have to perform something new, in your own language, with your own signature, to invent the impossible and to break with the application” (Derrida i Brannigan, Robins og Wolfreys 1996:217).

Ut fra dette kan vi jobbe med dekonstruksjon på ulike måter, men vi skal slik jeg forstår det hele veien bevege oss videre mot å se våre begreper, ord og praksiser på nye måter. Vi skal tørre å stille spørsmål og tørre å løse opp våre velfungerende måter å oppfatte verden på.

Dekonstruksjon er poststrukturalistenes måte å se på diskurser som står i relasjon til hverandre. Det handler om å bryte ned og se på de meningsløse bitene av en helhet, og legge mening i dem. Det handler om å finne den underliggende meningen i

diskursen, og ikke se på den meningen som raskest springer deg i øyet når du leser en tekst (Rhedding-Jones 1996). I følge Derrida handler det om å sette ord *sous rature* (Derrida 1976). Vi skal ikke vikse ut ordet, men vi skal forsøke å fjerne oss fra den opprinnelige meningen vi legger i ordet (Lenz-Taguchi 2007). Symboler og ny mening står i sentrum. Ingenting er umulig i dekonstruksjonen, samtidig ser poststrukturalisten at det kan være flere parallelle meninger som skapes og det er ikke sikkert vi kommer til en konklusjon. Det er ingen vinner – men mange diskurser som opererer parallelt.

Det er også viktig å identifisere muligheter (Rhedding-Jones 1996:8) Leseren skal kunne legge noe i en helhet som går utover forfatterens intensjon. Dekonstruksjon handler om analyse av diskursene. Poststrukturalistene bruker dekonstruksjon til å analysere sosial mening, tegn, symboler og tekst sammen. Språket er et element som stadig trekkes frem innen poststrukturalismen. Om man ser på språket som en diskurs kan man teoretisere subjektet og personligheten som ”*the site of disunity and conflict*”. (Rhedding-Jones 1996:6) Denne måten å se subjekt og subjektivitet på sier oss at det er flertydig og i konstant utvikling.

Barnehagen har opp igjennom tiden blitt kritisert for å være et sted for harmoni og enighet, og enkelte barnehager kan identifisere egen kultur i forhold til en ”hygge- og kos-modell” (Gotvassli 1996). De uenighetene som oppstår kan ofte bli på et personlig plan, og ikke nødvendigvis på et faglig eller profesjonelt. Et av funnene vi gjorde under aksjonsforskningen, var at vi er veldig opptatt av å være enig, og i å bekrefte hverandre. Denne enigheten virker på mange måter begrensende på utviklingen av praksis. Det var de gangene vi klarte å være kritiske, ikke til hverandre, men til praksiser vi sammen hadde utviklet at folk kom ut av møterommet og struttet av ny energi. De opplevde å ha hatt meningsfulle samtaler og diskusjoner. Selv om aksjonsforskning ikke primært skal løse problemer så krever det problematisering av egen praksis (McNiff m fl 2003:14). Ved å utvikle et kritisk perspektiv kan vi oppdage at situasjoner ikke er ”gitt” eller forutbestemt, men at deltagerne er med på å skape hva som skjer og kan bidra til å endre og utvikle diskursene. På denne måten kan vi bli klar over hvilke diskurser vi eksisterer innenfor og hva disse gjør med oss.

Derrida utfordrer oss til å avsløre selvfølgelighetene vi legger i lesningene og finne årsaken til at vi har lukket og kapslet inn den meningen. I følge Derrida finner vi i språket *the necessity of its own critique* (Brown og Jones 2001:110). Vi må kanskje se på ordene og forståelsene våre og lese inn en annen mening (Otterstad 2006). For oss kan det for eksempel handle om å lese barn som voksne og voksne som barn for å få nye blikk og perspektiver på forståelsene rundt de to gruppene. Min forståelse av barn og barndom, er i likhet med min forståelse av vitenskapsteori, inspirert av feministisk poststrukturalistisk tenkning. Jeg har tidligere nevnt at det ut fra denne forståelsen ikke finnes et subjekt som er fast, men at vi mennesker er multiple

subjekter som er i stadig utvikling. For å illustrere hva dette gjør med min forståelse av barn og barndom så bruker jeg Nick Lee's forståelse av *becoming child* (Lee 2005) som er en videreføring av tanker fra Deleuze og Guattari (1983, 1988) .

Med utgangspunkt i dekonstruksjoner og Derrida skaper Nick Lee en ny forståelse av ordet *becoming* (Wenzer 2004). Barnet er sentrum i sitt eget liv, men i stedet for å forklare barnet som *being* så ser Lee barnet som *becoming* (Lee 2001). Ikke i den forstand at det er et sted før det skal bli voksne og at *becoming* illustrerer at meningen med et barns liv er å en gang bli voksen. *Becoming* er hos Lee et bilde på at subjektet hele tiden er i ”...*a state of transition between different positions, never really in any of them. Not child, nor adult, boy, girl, man, woman or, maybe even human. There are no human beings. There are only human becomings*” (Wenzer 2004:318). Subjektet er noe som oppstår i samhandling med andre. Lee understreker nettverkets betydning for subjektet og barnets forståelse av seg selv (Lee 2005:151). Gjennom at vi hele tiden er i endring, både voksne og barn, gir det en annen forståelse av hvem voksne og barn er i forhold til hverandre. Lee hevder imidlertid at jo mer kompleks og jo flere elementer du innehar, jo tregere er det mulig å endre. Det betyr at vi alltid er i transitt og prosess, men barn raskere enn voksne fordi de har færre erfaringer og elementer som skal endres. Lees forståelse av *becoming* gjør at ikke bare barn, men også voksne er avhengig av de nettverkene og relasjonene de omgir seg med. Barn kan ikke forstås som enten eller, men som både og. Og barn er ikke utelukkende avhengig av den voksnes kunnskaper, rammer og regler (Wenzer 2004:321). Vi kan se flere som bruker ordet *becoming* på denne måten, om enn i andre settinger. Blant annet har Carr og Kemmis (1986) valgt tittelen *Becoming Critical* på en av sine utgivelser. Slik jeg leser tittelen i relasjon til bokas innhold handler det om mye av det samme, vi er stadig i utvikling mot noe nytt.

Dette skal ikke være noen filosofisk betraktning rundt kompetanse hos barn, men i et arbeid som det jeg har gjort har jeg vært nødt til å sette noen ord på hva barn er. Og sammen med de voksne i personalgruppa så har i diskutert vårt syn på hva et barn er. Gjennom at vi mener barn har en stemme det er verdt å lytte til, gjennom at vi lar noen av våre opplegg og prosjekter ta utgangspunkt i barnas ønsker og interesser, så sier vel det noe om at vi ser på barn som kompetente? Men det finnes ulike måter å se kompetanse på også. En måte er å se på dikotomien kompetent – ukompetent. Har vi også ukompetente barn i vår barnehage? Og hvem er det som definerer kompetent og ukompetent?

3.3 RÅDENDE DISKURSER OM MEDVIRKENDE BARN

Wenzer (2004) sier vi kan se på kompetente barn på ulike måter. En måte er å si at barn innehar kompetanse til stadig å være becoming i Lees forståelse av becoming (Lee 2001, 2005). En annen forståelse er å se kompetente barn ut fra en skala definert av oss voksne. Noen barn vil ha mange og gode erfaringer fra nettverk og relasjoner som har utviklet deres kompetanse i en retning som passer inn i barnehagen og andre institusjoner. De klarer lett den balansegangen mellom underkastelse og beherskelse som Lenz Taguchi (2003) snakker om i forhold til å bli et subjekt i barnehagen. Barnehagen har en annen tradisjon enn skolen i forhold til å se på barns kompetanse i forhold til faglige ferdigheter og kunnskapsnivå. Hvor er vi i barnehagen? Er vi på vei i samme retning, eller har vi et annet syn på hva barns kompetanse er? Svaret på dette spørsmålet vil være vanskelig å gi entydig fordi det handler om mange faktorer. Barnehagen er ikke ”styrt” av kunnskap på samme måte som skolen. Likevel snakker vi om modenhet for skolestart i over et år før barnet skal starte på skolen. Noen av de ”fasitene” vi skaper for hva som er kompetente barn springer kanskje ut fra vår tanke om det barnet som er lett å få inn i gruppa, som lytter når det er påkrevet og som passer inn i våre tanker om det kompetente barnet.

3.3.1 BARNES AGENCY

Som agenter kan barn posisjonere seg som en med makt og kunnskap (Rhedding-Jones 1995:481). Dette krever imidlertid at vi som er sammen med barna lar barn slippe til. Skrittet videre fra å se barn som agenter er å se barnet som *active participants*, og her er *agency* (Rhedding-Jones 1995, Dahlberg m fl 2005) et viktig begrep. Her tar vi tanken om barns agentskap et hakk videre. Det er vanskelig å finne en god oversetting på begrepet, men Palludan (2005:38) sier det handler om ”*aktiv deltagelse og engasjement i hverdagslivet*”. Dette er for meg en meningsfull måte å se begrepet på. Rhedding-Jones (1995) understreker viktigheten av *agency* når hun sier: ”*It is through agency that the subject reflexively embodies a useful and positive repertoire of subjective positionings*” (Rhedding-Jones 1995:481). Det som er viktig å legge merke til i dette sitatet er Rhedding-Jones sin benevning av subjektive posisjoner, i flertall. Dette sier noe om *agency* plassert innenfor postmodernismen. I tillegg bidrar Rhedding-Jones her til å utvide Palludans forståelse av *agency* gjennom å si noe om hvordan det multiple subjekt utvikler seg gjennom *agency*. For å få til dette må vi gi barna mulighet til *empowerment*, gi dem kraft og verdi ut fra hvem de er her og nå. Og vi må ha et syn på barn som kompetente *becomings* i Lees forståelse av barn som *becoming* (Lee 2001, 2005).

Gjennom styringsdokumentenes bruk av medvirkning, og det at Norge i 1991 verifiserte barnerettighetene så har barns agency blitt satt på dagsorden her i landet. Men er det mer enn medvirkning som er kommet inn i dokumentene, og er medvirkning nok til at vi kan si at vi tar barns agency på alvor? Og hvorfor er barns agency blitt så viktig de siste to tiårene? Mary John (2003) stiller også dette spørsmålet når hun sier:

“The facilitation of the means by which children do exercise agency and how they do this has become a growth industry in relevant disciplines with the issues of participation, self-determination and involvement in democratic practices becoming foci of concern. After a slow start in the early 1990s, suddenly every practitioner seems to be concerned with encouraging and researching children’s participation.” (John 2003:195)

Jeg synes John i dette sitatet setter fingeren på noe viktig. Opprinnelig var tanken om barns agency viktige i forhold til hvilken verden vi lot verdens barn vokse opp i. En stadig økende globalisering og meningsutveksling på tvers av landegrensar har åpnet manges øyne. Men er det slik at agency og medvirkning er blitt vår tids moteord? Det kunne vært interessant å gå inn i en diskusjon rundt hva som ligger bak at alle ”kjøper” dette nå.

3.3.2 BARN OG MARKEDET

Wenzer (2004) beskriver en interessant vinkling på det når han snakker om hvilke krefter som virker inn på vårt barnesyn. På 1980- og 1990-tallet vokste det frem et syn på barn som forbrukere, styrt av markedskrefter, ”a hedonistic child with the right to demand satisfaction of its needs as a consumer,....” (Wenzer 2004:319). Han sier videre: “Meanwhile, in the institutions concerning childcare, voices are raised -....- that the child must be considered a citizen and an individual in its own right. This is also where the being child [being er her i James, Jenks og Prouts (1998) forståelse av ordet, min kommentar] comes in” (Wenzer 2004:320). Fagfolk og markedsfolk møtes nå i en ny felles forståelse av barnet. Det ”kompetente” barnet. Dette er et individuelt barn som tilfredsstillt kravene/ønskene både fra markedskreftene og fra de akademiske kretsene. Med FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet 1999) så gir dette synet også en internasjonal status innen liberal humanistiske diskurser. Liberal humanistiske diskurser kan sies å være diskurser som vektlegger betydningen av humanistiske idealer som for eksempel individualisme og medvirkning (Robinson og Jones-Diaz 2006:182). Det er interessant å se hvordan flere ulike krefter på samme tid kan rette seg inn mot en forståelse av barn som passer så godt sammen.

Motivene til markedskreftene er andre enn akademikernes som igjen har andre bakerforliggende ideer enn menneskerettighetsforkjemperne. Likevel kommer vi ut med et på mange punkter sammenfallende syn på barn.

Prout (2003) hevder at vi har hatt og fortsatt har to måter å se barn på, enten *in danger* eller *dangerous*. *In danger* refererer til det sårbare barnet som må beskyttes, mens *dangerous* refererer til barnet som må oppdras og tuktes (Prout 2003:12). Prout bruker blant annet Nanny-hjelpen på tv som et eksempel på grunnholdningen *dangerous child*. Hva så når vi får en ny måte å se barn på? Barn trenger beskyttelse på enkelte områder fordi de er nybegynnere i livet og har en mindre erfaringsbakgrunn enn vi voksne har. Og barn trenger i mange tilfeller rettledning i forhold til hva som er rett og galt. Men disse måtene å se barn på kan sees om endimensjonal, enten vi ser barnet som *in danger* eller *dangerous*. Jeg bruker benevnelsen endimensjonal fordi det i begge tilfeller beskrives et barnesyn hvor det er den voksne som eier en "sannhet" som barnet på et vis trenger. Ingen av posisjoneringene tar i særlig grad høyde for barnets agency og barnets evne til å orientere seg og delta i kunnskapsproduksjonen sammen med nære omsorgsgivere og i nære jevnalderrelasjoner. Gjennom redegjørelsen først i dette kapittelet ser vi likevel at det er mange som har satt barns agency på dagsorden. Så hva skjer med oss voksne rundt barnet når vi skal tilføre en ny dimensjon til vårt barnesyn? Hvordan setter vi ord på det og hvordan viser det seg i praksis?

3.3.3 MEANINGMAKING OG AGENCY – ET FLERDIMENSJONALT SYN

Det å se barn som deltagere i prosesser som omhandler utvikling av kunnskap og bidragsyter til egen meningsskaping tilfører flere dimensjoner til de mer tradisjonelle måtene å se barn på. Moss og flere med ham (Dahlberg et al 1999, Moss 2007b, Dahlberg og Moss 2005) bruker ordet meningsskaping eller *meaning making*. Dette ordet bruker også jeg mye i min oppgave. Ved å se kritisk på det vil man kunne si at å skape mening er en modernistisk term i større grad enn en postmodernistisk, ut fra at mening er et modernistisk begrep. Ut fra hva jeg sier om syn på barn så vil en kritisk tilnærming til ordet *skapning* også kunne bryte med mitt vitenskapsteoretiske ståsted, fordi det jeg egentlig vil frem til er at barn i samhandling med andre barn og voksne er med på å konstruere og videreutvikle mening, ikke nødvendigvis skape den. Jeg velger likevel å bruke ordene meningsskaping eller *meaning making* videre fordi ordene angir en retning hvor synet på barn er preget av barnets evner og mulighet til å være med å utvikle egen hverdag.

“Meaning making requires very exacting conditions: an educated, committed and reflective workforce; support from wise counsellors such as the pedagogistas in Reggio Emilia who work closely with small groups of educators; an organisation that values and prioritises pedagogical documentation; close and participatory relationships between children, parents and educators, but also other citizens; being at ease with critical and argumentative dialogue; and sustained local political trust, support and engagement combined with decentralisation giving space for local practice and evaluation. In most places such conditions are far from being met.” (Moss 2007b:241)

Dette sitatet fra Moss viser at for å oppfylle noen av intensjonene om meningsskaping og agency, så må vi kanskje samtidig utvide noen av dimensjonene ved pedagogrollen. Det holder ikke lenger å formidle kunnskaps som er opplest og vedtatt, fordi utviklingen av kunnskapen skjer i møte med barnet. Det er heller ikke nok å kunne identifisere ulike faser i barns liv eller å forholde seg til ferdige ”oppskrifter” for å støtte barn i deres utvikling (eks Oslo Kommune 2005). Vi har i norske barnehager lenge brukt opplegg hvor målet har vært mer sosialt kompetente barn (Lamer 1997), eller på ulike måter å forbedre praksis rundt for eksempel observasjon og dokumentasjon av hvordan barn har det (Pape 2002, 2006), og vi har i varierende grad ”kjøpt” innholdet og brukt det for å skape en god hverdag i barnehagen. Moss understreker at vi trenger utdannet personale som forholder seg aktivt til barns hverdagsliv, og egen utvikling som pedagoger. Det blir ut fra dette ikke nok å forholde seg til opplegg og følge oppskrifter. Han trekker også frem pedagogisk dokumentasjon som en faktor i arbeidet. Pedagogisk dokumentasjon stammer fra Reggio Emilia og har blitt videreutviklet blant annet i vårt naboland Sverige (Åberg og Lenz Taguchi 2005). Det handler om å dokumentere innholdet i virksomheten, og bruke denne dokumentasjonen sammen med hverandre og sammen med barna for å videreutvikle innholdet i hverdagen.

Med et postmoderne syn på barnet som aktør og medskapende i egen hverdag, vil vi måtte se at kunnskap oppstår i relasjon med andre. Barnet er medkonstruerende. Dahlberg, Moss og Pence (1999) sier at vi må sette relasjonene i sentrum fordi ingenting og ingen kan eksistere utenfor kontekst og relasjon. Lenz Taguchi (2004) relaterer dette til dagliglivet i barnehagen og sier at det å bli et subjekt i barnehagen handler om å mestre balansen mellom underkastelse og beherskelse. Barnet må underkaste seg for å passe inn, men måten det blir møtt på av voksne omsorgspersoner vil avgjøre hvilke konsekvenser dette får for barnets subjektskaping. Dette er også elementer jeg har med meg i min aksjonsforskning. Hvor mye vekt legger vi voksne på denne tilnærmingen til barns subjektskaping hvis det settes opp mot vår opplevelse av

kontroll? Vi som jobber i norske barnehager kan si mye om hva vi tenker at barn skal være, men hva skjer når vi står midt i praksisen vår? Personalgruppa som er deltagere i denne forskningen har sine klart formulerte tanker rundt hva barn skal få mulighet til i barnehagen, men innledende diskusjoner viser at de strever med å gi slipp på egen kontroll over alt som skal skje i løpet av dagen. Tradisjonelt er det knyttet et sett av forventninger til voksne som jobber i barnehagen. En av forventningene er at vi skal ha oversikt over barnas utvikling og kunne snakke om denne i møte med foreldre, andre pedagoger og instanser utenfor barnehagen. Hva skjer med denne forventningen hvis vi legger bort en del av de rammene som modernismen har gitt oss, og tar barns kompetanse til å være evige becoming i Lees (2001, 2005) forståelse av ordet på alvor?

3.4 FORSKNINGSSTRATEGI

Tanken om at vi trenger praksisnære studier danner grunnlaget for mitt metodologiske valg om aksjonsforskning. Jeg velger her å bruke ordet forskningsstrategi fremfor ordet metode. Bakgrunnen for det er at ordet metode lett kan assosieres med ulike teknikker som brukes for å gjøre undersøkelser eller forskning (Rhedding-Jones 2005:66). Aksjonsforskning blir for meg en forskningsstrategi som kan romme mange ulike måter å forske på.

Noen av spørsmålene jeg startet ut med var: Hva skjer med de voksnes opplevelse av egen posisjon når barnas stemme skal få mer makt? Hva skjer med maktbalansen og voksnes opplevelse av kontroll? Klarer vi gi barnas subjekter makt ut fra seg selv, eller blir det som Brandtzæg (2002) sin tidligere nevnte refleksjon rundt hvordan vi i våre diskurser fremstiller barnet som mektig samtidig som barnet i liten grad har makt over eget liv. Er vi voksne så avhengig av vår makt at det er vanskelig å etterleve en praksis hvor barns medvirkning står sentralt, eller handler det om helt andre ting?

3.4.1 AKSJONSFORSKNING

Det finnes ingen universell og entydig forklaring på hva aksjonsforskning er. Morten Levin betegner aksjonsforskning som en strategi bygd på visse verdier, etiske og politiske preferanser mer enn som metode (Greenwood og Levin 2007). Viktige stikkord i aksjonsforskning er handling og refleksjon. Rhedding-Jones (2005b) sier om aksjonsforskning at *"If the research project is done well, you will be feeling you don't know all the answers. You will want to keep on exploring, and you will be continuing to question existing practices and knowledge"* (Rhedding-Jones 2005b:71). Jeg ser denne tilnærmingen til aksjonsforskning som fruktbar fordi den vektlegger refleksjon,

og har et mål som går utover forskningen i seg selv. Aksjonsforskning utøves i store deler av verden, men over alt er den tilpasset de lokale forholdene og den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren har. Innen skole og undervisning i Norge er det Tom Tiller(1999) som er mest kjent i Norge. Men aksjonsforskning har vært brukt på andre områder av samfunnet i Norge. Blant annet har den sosialistiske siden i norsk politikk vært opptatt av aksjonsforskning som metode for å utvikle de demokratiske holdningene i arbeidslivet (Pålshaugen 2006a).

Tiller(1999) opererer som tidligere nevnt med en todeling når han snakker om aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonslæring er de prosessene som skjer mellom deltagerne når de utvikler egen praksis, mens aksjonsforskningen har som mål å utvikle teorier videre (Furu, Lund og Tiller 2007, Tiller 1999). I andre deler av verden er det ikke vanlig å ha denne todelingen. Kemmis (2007) sier følgende:

”Much conventional educational research is interested in the relationship between educational practitioners’ practice and educational theorists’ theories. I think there is a need to consider more closely the relationships between theorists’ theories and their practices of research and theorising, and between practitioners’ practices and their theories.” (Kemmis 2007:11)

Jeg ser dette utsagnet i forhold til hva jeg tidligere har skrevet om diskurser. Gjennom at jeg vil undersøke de levde diskursene i barnehagen, så vil jeg også se på de levde teoriene. I likhet med Kemmis vil jeg hevde at også de som jobber ute i feltet har teorier om eget arbeid, og er i stand til å utvikle nye teorier. Denne forståelsen finner vi også i den nordiske tradisjonen. Fordi jeg er vil se nærmere på dikotomien forskeren – de som blir forsket på, så ønsker jeg ikke i utgangspunktet å dele opp i aksjonslæring og aksjonsforskning slik den nordiske tradisjonen legger opp til. Min aksjonsforskning har derfor med seg elementer fra forskningstradisjoner i Australia og Storbritannia i tillegg til den nordiske.

Også i Norden er det variasjoner i hvordan vi forstår og jobber med aksjonsforskning. Berg og Eikeland (2008) sier vi er inne i den andre bølgen av aksjonsforskning. Mens den første bølgen var preget av å være en utvidelse av den vitenskapelige holdningen til hva forskning kan være og hvilke former den tar (Berg og Eikeland 2008:9). I den andre bølgen ser de tendenser til at aksjonsforskningen har tendensert mot å posisjonere seg mot det teoretiske, samtidig som den er mindre eksperimentell enn de første årene. Forskningsstrategiene har også utviklet seg parallelt i ulike deler av verden, med noe forskjellig innhold. De trekker videre frem følgende varianter de ser av aksjonsforskning i de siste ti-årene:

1. En form for samarbeid mellom forskere som er posisjonert og situert i profesjonelle forskningsinstitusjoner og såkalte praktikere i arbeidslivet (for eksempel Greenwood og Lewin 1998, Labahå 2007, Tiller 1999).
2. Hovedsakelig forskning gjort av praktikerne, og hvor praktikerne har tatt over forskningsspørsmålene selv (for eksempel Bøe 2006, Carr og Kemmis 1986, Thoresen 2006).

Innenfor begge disse to gruppene finner vi noen som ser egen forskning som hovedsakelig bruk av dominerende forskningsteknikker, mens andre igjen ser egen forskning som en form for praktisk selv-refleksjon, noe som er radikalt forskjellig fra de forskningsteknikkene som brukes i mer tradisjonell forskning (Berg og Eikeland 2008:9). Da jeg startet ut ville jeg posisjonere meg i gruppe 2, og være en praktiker sammen med praktikerne og utføre forskningen der gjennom praktisk selvrefleksjon blant gruppemedlemmene.

I etterkant ser jeg likevel at de teoriene jeg jobber ut fra er andre teorier enn praksisfeltet jobber ut fra. Vi har mange møtepunkter, og gjennom perioden aksjonsforskningen har funnet sted har vi brukt teori i forhold til aktivt å utvikle praksis. Men det akademiske språket er annerledes enn det praktiske språket, og måten vi tolker og ser ting på farges av hvilke språk vi har med oss. Dette har gjort at jeg har måttet flytte meg litt nærmere gruppe 1. Jeg ser at vi har hatt et fruktbart samarbeid, men at vi på grunnlag av språk, målsettinger og ulikt teoretisk ståsted ikke har kunnet oppheve helt skillet mellom forsker og deltager slik jeg i utgangspunktet tenkte. Jeg skal gå nærmere inn på hvorfor jeg endret posisjonering underveis. Gjennom bruk av refleksjoner og dekonstruksjoner i aksjonsforskningen har jeg imidlertid beholdt samme posisjon gjennom hele forskningsprosessen når det gjelder på hvilken måte jeg ser innholdet i prosessene.

3.4.2 HVA JEG VIL MED Å BRUKE AKSJONSFORSKNING

Tiller (2004) lister opp en lang rekke elementer som bør være til stede når man vurderer aksjonsforskning. Han sier at for at aksjonsforskning skal være aktuelt så må man blant annet være villig til å gå inn og foreta en maktdeling i forhold til de hierarkiske strukturene som ligger der, og medlemmene i et "kritisk arbeidsmiljø" må kunne samarbeide og reflektere rundt den tenkende praktikerens (Tiller 2004:151). Dette ble for meg gode argumenter for å velge aksjonsforskning, og jeg jobbet sammen med en personalgruppe som så at dette kunne være spennende å jobbe i forhold til. Jeg vil gjennom hele avhandlingen forsøke å komme tilbake til hvordan jeg har reflektert rundt min rolle i prosjektet, og jeg ser viktigheten av at jeg hele tiden har reflektert mye rundt min makt. En ting er å si at jeg er en leder som vil slippe andres

stemmer til, en annen ting er å vise det på en slik måte at deltagerne handler ut fra dette.

I følge James og Brown (2001:99) er aksjonsforskningen ute etter tre elementer:

1. Deltagerne skal få en bedre forståelse av seg selv
2. En bedre forståelse av egen situasjon
3. Altomgripende endringer av situasjonen

I disse tre punktene, som til sammen utgjør en måte å se aksjonsforskning på, er forskeren ikke nevnt spesifikt. Forskeren blir en av deltagerne, og spenningsfeltet mellom forskerens teorier og praktikernes teorier kan brytes opp og utforskes. Dette sammenfaller med hva jeg var ute etter i mitt prosjekt. Et spørsmål jeg har jobbet mye med underveis er som nevnt om det er mulig å oppløse denne dikotomien, og om det er ønskelig. Kan deltagerne likestille seg med forskeren, og kan forskeren likestille seg med deltagerne? Jeg har allerede vært litt inne på hvordan jeg ser dette i etterkant, og vil rede mer ut om hvordan mitt syn på aksjonsforskning har utviklet seg underveis.

3.4.3 SPRÅKET, ET DILLEMMA

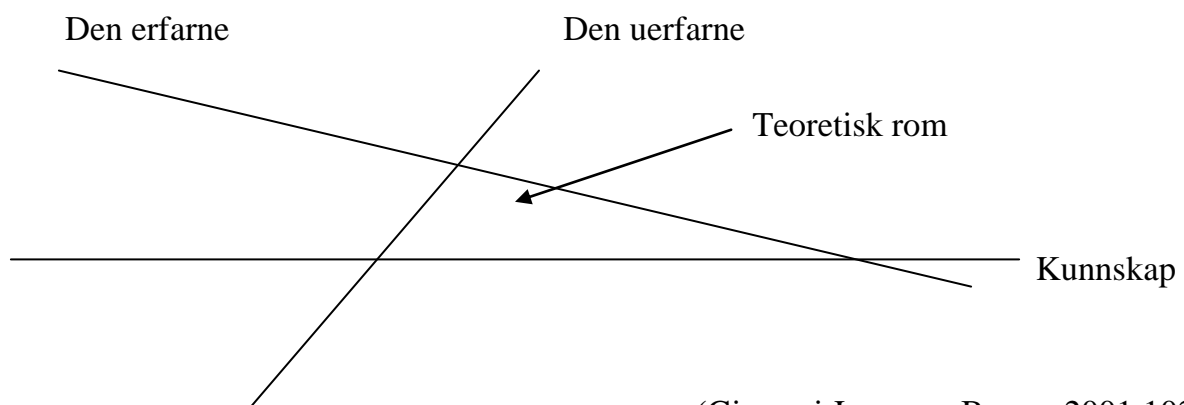
Aksjonsforskning er slik jeg ser det ingen oppskrift, og jeg har heller ikke valgt å kalle det en metode. Og her er vi inne på et av aksjonsforskningens mange dilemmaer. For å gjøre det mulig å bryte opp praksis og teorier sammen så må språket være entydig, noe det ikke er. En poststrukturalistisk tilnærming til feltet sier meg at vi alle har ulike opplevelser og tanker om en situasjon. Ut fra egne forutsetninger og språklige historie vil vi uttrykke oss og formidle dette til andre. Ved å si at vi alle er deler av mange ulike diskurser og at subjektet er mangetydig og delt, og i samme åndedrag å si at språket er meningsbærer og deltager i diskursene, så sier jeg samtidig noe om at min språkverden er annerledes enn din. Språket er mangetydig.

Gjennom denne forståelsen av språk og aksjonsforskning fant jeg meg selv ganske raskt i en undrende posisjon. Jeg så at det å få en bedre forståelse av egen situasjon og ståsted var en prosess hvor deltagerne møtte seg selv i døra noen ganger, men de klarte uten store vansker å reflektere over egen praksis. Gjennom dekonstruksjoner, blikk på praksis, loggbøker, videoer av dagliglivet og samtaler så opplevde deltagerne både å få en bedre forståelse av seg selv, og en bedre forståelse av egen situasjon.

Men endring av praksis og endring av situasjonen er utfordringen. Kanskje fordi det er en avstand mellom ord og handling. Lenz-Taguchi (2004) sier at de skrevne dokumentene speiler diskursene vi ønsker å ha i feltet. Men det tar mange år fra ordene er trykket og til disse diskursene speiler seg i praksis. Dette kan henge sammen med

Jones og Brown (2001) sitt punkt nummer tre, altomgripende endringer av situasjonen. Vi skal sammen inn og bryte opp egen forståelse av noe, i dette tilfellet medvirkning. Da trenger vi språket. Når jeg ser kritisk på eget ståsted ser jeg at hvis det er slik som Foucault (1984, 1999) hevder at språket ikke nødvendigvis er felles for oss alle, fordi vi hver for oss er delaktig i ulike diskurser, da kan det bli vanskelig å formidle til andre hva vi tenker og mener. Og er det da mulig å deretter rydde plass til andres tanker og perspektiver, som vi kanskje ikke en gang forstår? Og det kan virke som ren utopi å ut fra dette skulle bygge vår nye virkelighet. Prosessene vi fikk i gang i arbeidet vårt viste oss likevel at dette er mulig, jeg kommer senere tilbake til hvordan.

Jones og Brown (2001:102) presenterer en alternativ forståelse av området hvor kunnskap oppstår, og denne forståelsen bidrar til et litt klarere bilde av meningsskaping og kunnskapsproduksjon. Tradisjonelt har vi i møtet mellom student, lærer og kunnskap funnet et skjæringspunkt. Jones og Browne trekker linjene lenger ut og kaller det ikke lenger et skjæringspunkt, men et teoretisk rom, et rom som avhenger av hvem og hva som er deltagere i prosessen.



(Giroux i Jones og Brown 2001:102)

Hva vi finner og hva som oppstår i det teoretiske rommet vil avhenge av hvem deltagerne er og hvilken kunnskap de har med seg. Jeg har valgt å bytte ut ordene læreren og studenten med den erfarne og den uerfarne. Grunnen til det er at jeg vil bruke denne måten å se kunnskap og teori på i alle møtene som skjer. Dermed kan det variere hvem som er den erfarne og hvem som er den uerfarne. Og den uerfarne vil skape sitt teoretiske rom i samhandling med den erfarne og kunnskapen. I et slikt prosjekt som aksjonsforskning er får alle deltagerne være både erfaren og uerfaren. Dette gir oss muligheten at også læreren og kunnskapen endrer seg i det teoretiske rommet, og vi får slik jeg ser det som Dahlberg m fl (1999) kaller *meaningmaking* eller meningsskaping. Alle er deltagere i meningsskaping, men min kunnskap vil likevel være annerledes enn din, fordi mine forutsetninger ser annerledes ut enn dine.

På denne måten blir det teoretiske rom et bilde på den meningsskapingen som skjer mellom oss, og det gjør kunnskapen levende.

3.4.4 DESIGN OG MULIGHETER FOR MENINGSSKAPING

I alt det jeg har skrevet til nå, ligger mange av mine begrunnelser for å bruke aksjonsforskning. Selv om jeg kan tenke at dikotomien teori- praksis er kunstig, fordi en teori nesten uten unntak springer ut fra noe som en gang har vært en praksis, så har jeg et behov for å sette maktrelasjonen mellom de to på prøve. Gjennom en poststrukturalistisk tilnærming, som lar meg innta ulike perspektiver i forskningen min, ønsker jeg å kunne pirke i overflaten på den praksisen som foregår.

Jeg kunne valgt mange ulike fremgangsmåter for å utforske områdene rundt medvirkning. Fordi jeg er opptatt av at kunnskap blir til i relasjon mellom aktøren og omgivelsene måtte forskningen min berøre denne relasjonen. Både hos barn og voksne. Og når kunnskap blir til i samhandlinger og relasjoner så betyr det for meg at vår kunnskap er i stadig utvikling. Ingenting er statisk, og det ble derfor meningsløst for meg å tenke at jeg skulle avdekke hva som er der uten å ha muligheten til sammen med deltagerne å gå videre. Ifølge Reason og Torbert er en hensikt med aksjonsforskning å endre, ikke bare beskrive, forstå og forklare (i Coghlan & Brannick 2005). I modernismen kunne teoriene eksistere i et brytningpunkt mellom kunnskapen, læreren og studenten. Når det var opparbeidet en felles forståelse var teorien oppfattet av alle. Giroux (i Brown og Jones 2001:102) har gjennom sin utvidelse av feltet gitt en meningsfull måte å forstå hva som skjer når ny kunnskap oppstår i det theoretic space, teoretisk rom. Dette henger sammen med meaningmaking og møte mellom ulike agencies. Hvis vi ønsker å ta dette på alvor så må vi også tørre å se at alle deltagerne er med på å utvikle det som skjer innen det teoretiske rommet. Som Giroux sier det ” *A theoretical space, for creating a discourse capable of raising new questions, offering oppositional practices and producing fresh objects of analysis* ” (siteret i Brown & Jones 2001:102). Dette rommet kan også representere det Derrida kaller ” *some other side* ” (Kirby og Kofman 2002).

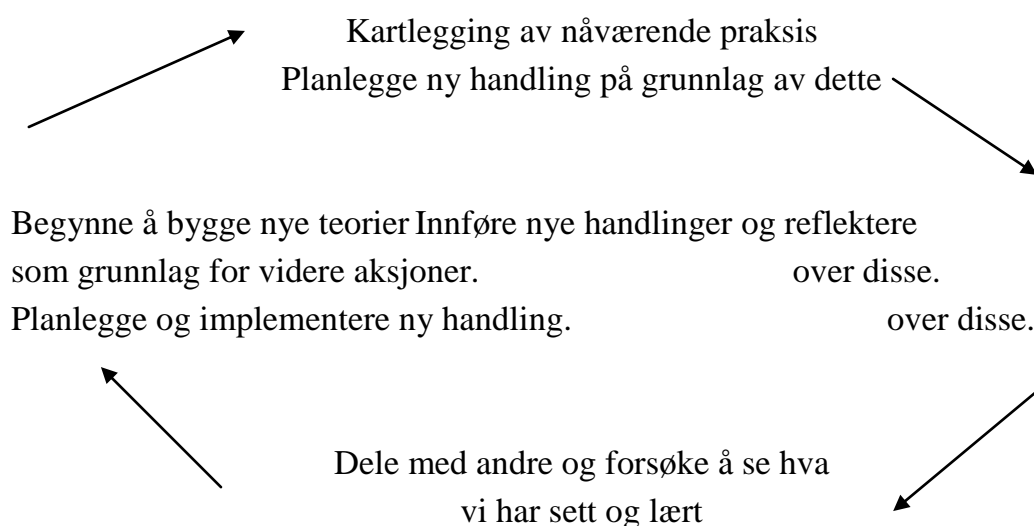
All praksis kan danne grunnlag for teori, men det forutsetter slik jeg ser det at vi må rette et kritisk blikk på den praksisen som foregår. Den må forstås i den settingen den utføres, og den nærmeste til å forstå praksisen er den som selv utøver den. Som nevnt tidligere er aksjonsforskning ingen ferdig metode. Likevel er det enkelte forutsetninger som må være til stede for å utføre den. Carr og Kemmis (1986) identifiserte tre minstekrav til aksjonsforskning. Fra deres perspektiv må aksjonsforskning:

- Ha sosial praksis som sitt område og se at området er åpent for strategisk aksjon og har muligheter til å utvikle seg.

- Gå systematisk og selvkritisk gjennom aksjonsforskningens prosesser av observering, planlegging, handling og refleksjoner.
- Involvere de som er ansvarlige for praksisen og basere seg på prinsipper om samarbeid.

MacNaughton (2001) sier at hun i tillegg tar utgangspunkt i en transformasjon av deltagerne i forhold til at det skal være et utdanningspotensiale og et frigjøringspotensiale. Forskningen skal jobbe for å forandre eksisterende sosiale praksiser gjennom å bruke kritisk refleksjon som en viktig del av prosessene. Hun kaller dette utgangspunktet for Fourth generation action research (MacNaughton 2001:210). Hennes måte å se aksjonsforskning på har vært en stor inspirasjon for meg i mitt arbeid.

Selve forskningsopplegget bygger på en spiraltenkning.



Forenklet bilde av spiral presentert i
MacNaughton (2001:211)

I mitt opplegg har jeg valgt å gjennomføre jevnlige refleksjonssamtaler med små grupper av deltagerne, samt større samlinger hvor alle 13 var med. Ved en anledning valgte jeg å bryte opp de faste gruppene og danne en gruppe på tvers. Hvorfor vil jeg komme tilbake til senere, grunnen til at jeg trekker det frem nå er at det beskriver noen av mulighetene aksjonsforskningen gir. Den foregår i en prosess basert på refleksjon og handling, og innenfor denne prosessen så er det lov å gå videre ut fra hva deltagerne og forskeren trenger. Noen strategier vi velger fører ingen vei, men det

finnes alltid andre veivalg og det er lov å ta dem. Aksjonsforskningen gir mulighetene. Muligheter til å finne kaos og forvirring, for det har jeg møtt underveis. Men også muligheter til å komme ut av det og over i noe nytt.

Vi startet med å se på hva medvirkning er og hva medvirkning kan være. Da kom vi også inn på hvilke områder barn ikke har medvirkning på. Det gjelder blant annet det faktum at de må gå i barnehagen, at barnehagen har åpningstider og innenfor det en dagsrytme og enkelte viktige regler, blant annet de som gjelder sikkerhet og viktige samhandlingsmønstre, står fast. Personalgruppa var også tydelig på at de har en kunnskap og erfaring som gir en annen posisjon enn barna, og som gir de voksne makt i form av at de gir føringer for introduksjon av nye ting. Barna kan komme med initiativ, men det er de voksne som har kunnskap og erfaring til å sette rammene rundt prosjektene.

Dette fører meg over til et ord som har vært med oss gjennom hele prosessen, makt. I personalgruppa virket det i begynnelsen som om personalet var i tvil om hvilke områder vi skal la barna få bruke sin makt over eget liv, og på hvilke områder vi som voksne har makt. Gruppa er også i liten grad klare på at vi har makt, det blir ikke tydelig artikulert. Likevel klarte gruppa tidlig i prosessen å sette ord på egne følelser, som for eksempel følelsen av avmakt den voksne opplever når barn velger å ikke høre. Noen av spørsmålene vi diskuterte i den forbindelse var: Er det å ikke høre en maktstrategi hos barnet? Eller bare oppfattes det slik hos den voksne? Er det barnas måte å si fra at de ikke vil være med på de rammene og retningene vi voksne trekker opp, og i tilfelle hvordan kan vi forsvare det vi trekker opp? Her møtte vi mange forventninger til egen praksis og yrkesutøvelse. Blant annet den at barn skal høre etter når vi snakker til dem. Vi forventet at barna skulle følge de beskjedene vi ga fordi vi var voksne og de var barn.

I sitt arbeid med masteroppgaven intervjuet Brandzæg barn og så på deres tegninger for å få et innblikk i hvordan barn ser på maktbalansen i eget liv (Brandzæg 2002). Jeg ønsker å bruke disse for å se kritisk på hva slags type makt vi voksne besitter og bruker i forhold til barna i barnehagen. Men i motsetning til Brandtzæg vil jeg ta den voksnes perspektiv. Sett med barns øyne er voksne kanskje både sterke og mektige, men inne i våre voksne hoder kan det være helt andre oppfatninger av det.

Brandtzæg (2002) har forsøkt å få innblikk i hvordan barna opplever den utøvelsen av makt som skjer i barnehagen. Ut fra Flyvbjerg har hun satt opp en todeling av makt. Makt som bestemmen og makt som kunnen. Som voksne i barnehagen besitter vi begge typene makt, spørsmålet er når og hvordan vi bruker vår makt. Brandzæg (2002) bruker Cannella (1997) i forhold til å se å hvordan barn fratas handlingsrom og muligheter av voksne til å styre sine liv også i forhold til det barn har kunnen til å gjøre. Og det er her det begynner å bli interessant. Allerede i våre

innledende diskusjoner viste det seg at det er i dette spenningspunktet mellom hva barn "skal" ha makt over og hva vi voksne "skal" ha makt over at vår usikkerhet ligger.

3.4.5 FORSKNINGENS VALIDITET

En kritikk som aksjonsforskningen ofte møter er at forskeren er for nær feltet og derfor vil bli "blind" for noe av det som skjer. Dette vil påvirke funnene og resultatene og forskningen vil ikke bli verdinøytral (se for eksempel Coughlan og Brannick 2005, Tiller 1999). Naturvitenskapelig forskningstradisjon har lenge stilt som krav at forskning skal være objektiv, systematisk og etterprøvbar. I et nytt paradigme hvor vektlegging av ulike perspektiver og måter å se verden på har en stor plass, vil også synet på forskning og validitet endre seg. Postmodernismen åpner opp for og anerkjenner at forskeren ikke kan være verdimessig nøytral, men som deltager i kvalitativ forskning vil han eller hun bidra til resultatene som kommer ut.

Gjennom å tydeliggjøre de refleksjonene som kommer underveis vil jeg også tydeliggjøre en utviklingsprosess. Det er også en av kritikkene som er rettet mot aksjonsforskning: *"It is described as a process oriented problem-solving strategy, without being descriptive and conclusion oriented"* (Berg og Eikeland 2008:10). En videreføring av disse argumentene er at forskningen ikke er "sann" nok, fordi måten datainnsamling gjøres og dataene brukes gjør at metodologien ikke er etterprøvbar (Berg og Eikeland 2008). De som hevder dette er kanskje forankret i et annet vitenskapsteoretisk paradigme enn meg, og heller mot en positivistisk oppfatning av hva forskning skal være. Postmodernismen gir flere muligheter til å se aksjonsforskning som valid forskning, og til å se hva teori i praksisfeltet kan være. Gjennom et mangfold av perspektiver og muligheter vil jeg se på hva deltagerne i en gruppe opplever rundt egen rolle i barns medvirkning.

3.5 ETISKE BETENKELIGHETER

Det er flere studenter ved Høgskolen i Oslo som har gjort aksjonsforskning i barnehagen før meg (Bøe 2006, Labahå 2007, Thoresen 2006). Bøe (2006:29) har en annen oppdeling av måter å se aksjonsforskning på enn jeg har presentert tidligere, og hun antyder tre retninger innen aksjonsforskning. De ulike retningene skiller seg fra hverandre ved at de representerer ulike epistemologiske og metodologiske spørsmål. Hun oppsummerer de tre retningene som:

- Fortolkende aksjonsforskning. Forskningen dreier seg rundt observasjon, beskrivelser, tolkning og meningsutveksling. Forklaringen på praksis kommer ofte fra den eksterne forskeren. Et eksempel her kan være den skandinaviske todelingen mellom aksjonsforskning og aksjonslæring (Tiller 1999).
- Kritisk teoretisk aksjonsforskning. Har sitt utspring fra Carr og Kemmis (1986), og vektlegger at forskeren må forsøke å forstå de underliggende antagelsene som ligger bak egne teorier for å kunne forklare og utfordre dem. Vektlegger samarbeid og læring i praksisfellesskapet. Den kritisk teoretiske aksjonsforskningen har røtter i et modernistisk perspektiv.
- ”Living theory”. Praktikere viser til egen kunnskapsproduksjon ut fra levd praksis og aksjonsforskning forstås som noe mer enn beskrivelser (McNiff og Whitehead 2002).

Ved å ta utgangspunkt i denne tredelingen av aksjonsforskning kommer vi inn på et av mine etiske dilemmaer i mitt forskningsprosjekt. Paradigmeskiftet har gitt oss en ny måte å se forskeren – forskningsfeltet på, ved at de som lever i praksisen er viktige for å forstå hva som skjer i feltet. Ordet ”living theory” er løftet frem, og slik jeg forstår det handler det om den levde teorien som finnes ute i feltet. På samme måte har det skjedd en forskyvning i maktbalansen barn – voksen. Som tidligere nevnt har vi fått et nytt syn på barn, som noen som har ressurser, mulighet og evne til å delta i meningsskaping sammen med andre som tidligere har vært sett som overlegne.

Feministisk poststrukturalisme har vært en viktig døråpner for meg for å se hvordan makt og posisjoner gjør noe med måten en går inn i en relasjon på (Robinson og Jones-Diaz 2006). Ordet feministisk får en lett til å tenke kvinne og kvinnekamp, og det ligger også i det en forskyvning og en tanke om at den som tradisjonelt er oppfattet som underlegen og mindre verdt har kvaliteter som det er verdt å ha med seg og kunnskaper det er viktig å lytte til. Det handler om et likeverd mellom ulike grupper og en respekt og antagelse om at den vi er gjør oss i stand til å delta i meningsskapende relasjoner. Kvinner kan bli sett som likeverdige, barn kan bli sett som likeverdige og personalet i mitt forskningsdesign kan bli sett som likeverdige voksne mennesker som er i stand til å forske i egen praksis. Jeg har valgt å la meg inspirere av feministisk poststrukturalisme fordi jeg ser mulighetene det gir, samtidig så blir det for meg problematisk.

Som nevnt tidligere så er feministisk poststrukturalisme utledet fra postmodernismen, med evnen til å gjennom kritisk tenkning, Foucaultske analyser og dekonstruering ut fra Derrida teoretisere denne (Rhedding-Jones 1995, 2001). Og her møter jeg det som for meg er blitt problematisk, og en etisk fallgrube i dette prosjektet, nemlig språket. Som Derrida sier så er et ord ikke kun et ord, det gis mening ut fra

konteksten det operere innenfor. Min aksjonsforskning har vist meg at språket er døråpner, men at det også begrenser inngang i hverandres levde liv. Ulik bakgrunn, ulike motiver og ulik vei videre gjør at ord og handlinger får ulik betydning for ulike deltagere.

Som jeg nevnte innledningsvis har jeg hele veien vært nysgjerrig på dikotomien forsker-praktiker. En av grunnene til at jeg valgte aksjonsforskning var at jeg ønsket å gå inn og bryte ned og se på om det måtte være forskjell. Jeg var kritisk til Tillers sterke skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring fordi jeg så det skillet som kunstig og stigmatiserende. Men når jeg selv skal føre denne oppgaven i pennen så ser jeg at det kan være godt for en forsker å ha skillet der og være tydelig på det. Det handler om at forskerens språk og måte å formidle seg på er annerledes enn praktikerens. De akademiske ordene og vendingene er annerledes enn det praktiske livet. Jeg har lenge støttet Lenz Taguchi sine tanker om at vi må utvikle et språk som gjør at vi blir hørt ikke bare i egne kretser, men også innenfor akademiske kretser som i stor grad fortsatt forholder seg til modernismens vendinger og tankesett (Lenz-Taguchi 2007:279).

Et av trekkene vi kan se ved barnehagefeltet er at vi gjennom tidene har brukt utviklingspsykologiske teorier for å forklare og forstå et praktisk felt. De siste årene har det blitt skrevet om og sett flere mulige innfallsvinkler til eget felt. Medisin, psykologi, fysikk, informatikk har alle sine termer som brukes internt, og som ”mannen i gata” ikke nødvendigvis forstår. Men det er akseptert at termene brukes fordi det er forklaringsmodeller innen deres fag. Det synes også utenfra som om yrkesgruppene er stolte over å kunne bruke sitt eget språk.

Innen barnehagepedagogikken har vi imidlertid gått en annen vei. Vi har brukt et språk som ligger nær opp til dagligtale, kanskje for at alle involverte skal forstå hva vi sier. Dette er også mange fagbøker preget av. Men når vi kommer opp på et høyere akademisk nivå så må vi forholde oss til et språk som har andre termer enn dagliglivet. Litteraturen jeg leser nå i forbindelse med masterstudiet har andre ord og forklaringer på mye enn det mine førskolelærere ute i barnehagen bruker. Og det er nettopp dette som for meg blir et dilemma i avhandlingen. Jeg kan bruke utsnitt av deres stemmer og handlinger, men det hele skal presenteres i et språk som også henvender seg til akademikere. For at jeg skal kunne presentere utviklingen i våre aksjoner og refleksjoner på en god måte, så må jeg klare å oversette en del av det vi har gjort til et mer akademisk språk. Det er en balansegang som jeg håper jeg mestrer og som har ligget langt fremme i bevissthetene hele veien. Så langt fremme at jeg har vært fristet til å noen ganger kaste min deltagende rolle over bord og lage et skille mellom aksjonslæringen som skjer i barnehagen og aksjonsforskningen som jeg skriver om. Men innerst inne vet jeg at jeg ikke kan det. Fordi jeg er bevisst at teorier skapes av

praksis på samme måte som teorier leves i praksis. Det er gjennom å ha et kritisk blikk på egen praksis at man kan finne ut hvilke teorier man lever etter og hvilke man vil forkaste. Og det er gjennom forskerens deltagelse i dette at vi kan løfte det opp igjen til teoriens verden.

4.0 AKSJONSFORSKNINGEN – SLIK BEGYNTE VI

Prosessene i aksjonsforskningen har underveis følt både kaotisk og lang. Noen ganger har vi hatt driv og kommet fremover, andre ganger har det følt som om vi står på samme sted og snakker om det samme igjen og igjen uten at noe skjer. Likevel har ting skjedd. Som forsker i egen barnehage har jeg hele veien kunnet observere prosessene fra utsiden, samtidig som at jeg har vært en del av det i diskusjoner og refleksjoner. Dette har gjort at vi stadig har funnet nye innfallsvinkler til å dykke ned i ulike prosesser. I en prosess som dette har vært, hvor det er menneskers tanker og refleksjoner som ligger til grunn og utvikling av praksis gjennom dialog, refleksjon og prosess, så har ikke hendelsesforløpet fulgt samme spiral hele veien. I illustrasjonen viser jeg at utviklingen går fra kartlegging av praksis til refleksjoner rundt praksis og hva som kan gjøres annerledes. Videre har vi funnet alternative måter å løse situasjonen på for så å reflektere over aksjonene og kartlegge ny praksis.

For å gi en mer oversiktelig fremstilling av innholdet vårt så har jeg satt opp hendelsene i prosessen vår kronologisk. Refleksjonssamtalene har foregått både avdelingsvis og med hele personalgruppa til stede. Aksjonene har foregått avdelingsvis. Avdelingenes aksjoner er satt opp slik at de sammenfaller tidsmessig, men de ble ikke startet og avsluttet på nøyaktig samme tid. Tidsangivelsene i skjemaet er derfor vide, eksakt tidsangivelse kommer videre i teksten:

Når	Hva	Hvorfor?
Vår 2007	Snakke om aksjonsforskning, få gruppa interessert i å være med på prosjektet.	For å tenne gløden hos medforskerne
Juni	Dekonstruksjon. Hele personalgruppa sammen dekonstruere trygghet for å lese nye meninger inn i ordet, og for å gi en smakebit på hva poststrukturalisme kan bidra med inn i hverdagen.	Vise at ord som dekonstruksjon bare er ord, det er handlingen som teller. Alle kan være med og gjøre det selv om ordet er langt unna et ord som blir brukt i hverdagen.
Juni	Diskusjon i plenum hvor personalet kommer opp med områder de selv tenker de vil dykke ned i og se på i forhold til utvikling og teori.	Få personalet til å begynne å tenke rundt hva de vil og hvor de selv opplever at

		utfordringene ligger.
Juli/august	Innhente tillatelse til filming fra foreldre Innhente skriftlig tillatelse til deltagelse fra personalet	Sende inn til NSD og ivareta krav til forskningsarbeid.
August	Filming av hverdagen. Avdeling A – samlinger Avdeling B – samlinger Avdeling C – samlinger Jeg så gjennom filmene og viste utsnitt som jeg fant interessante for de som var involvert i filmen. Samtalen rundt hva som skjedde lå et sted mellom undring, tilbakemelding og veiledning.	Kartlegge nåværende praksis.
August	Vising av filmsnutter på personalmøte. Alle fikk si noe om hva de så på filmene. Det var lov å stille spørsmål, men ikke lov til å si at noe var feil.	Gi alle tilgang til de samme utsnittene av virkeligheten vår. For å kjenne seg igjen, for å se hva andre gjør, for å se hva som er bra, for å se potensialet.
September	Dekonstruere medvirkning i plenum med hele personalgruppa. Sette opp dikotomier ut fra hva som kommer frem. Si noe om hvor vi tenker at veien nå går videre, hva vi tror er mulig og hva vi er redd for at kan skje.	Se alternative lesninger av ordet. Finne ut av hva gruppa tenker om hvilke områder barn skal medvirke på, hvilke holdninger vi har til medvirkning og hvordan vi tror at medvirkning skal og bør være.
September	1.aksjon Avdeling A – starte mandagsmøter Avdeling B – starte mandagsmøter Avdeling C – innkjøring og trygghet	Et ønske fra personalet om at barna selv skulle være med og påvirke ukas innhold i større grad. Avdeling C hadde mange nye små barn og brukte tiden til å bli kjent og finne ut

		hva trygghet var for de nye barna.
September/ oktober	Refleksjonssamtaler avdelingsvis. Samtalene ble transkribert.	For å reflektere over praksis og for å se veien videre.
Oktober	2.aksjon Avdeling A – hvordan lytte til barn Avdeling B – hvordan strekke til for alle Avdeling C – må alle spise skorper	Neste skritt etter refleksjonssamtalene for å sette tankene og ideene ut i praksis.
Oktober/ november	Individuelle samtaler med alle deltagerne	
November	Felles kurs for personalet om aksjonslæring v Bente Rolfsen (styrer i Trollsteinen barnehage), Bjørn Hauger (Sarepta) og Vivian Luth-Hanssen.	Gi inspirasjon og tanker til videre arbeid fra noen som har gjort noe av det samme, og i tillegg få teori sammen med det.
November/ desember	Refleksjonssamtaler avdelingsvis. Samtalene ble transkribert.	Reflektere over praksisen slik den er nå. Muligheter og hindringer.
Desember/ januar	3.aksjon Avdeling A – fortellertavle, for å ta vare på barns tanker, ideer og undringer Avdeling B – utvikling av smågruppene med vekt på at barnas skal få opplevelser som er i tråd med eget ståsted	Videreføring av refleksjonssamtalene.
Januar	Dekonstruksjon gjennom formingsteknikker. Reflektere og samtale om hva prosessen har gjort med oss og hvordan dette henger sammen med det vi gjør i barnehagen.	En billedliggjøring av hva vi holder på med når vi dekonstruerer hverdagen vår. Vise hvordan ulike stemmer og tanker sammen skaper nye bilder som er oss.
Februar	Avdelingsvise refleksjonssamtaler – veien videre og utfordringer vi står ovenfor. Samtalene ble transkribert.	Siste refleksjonssamtale med meg som forsker og

	<p>Avdeling A – det fysiske miljøet som den tredje pedagogen</p> <p>Avdeling B – ta barna mer med i evaluering av innholdet gjennom å gjøre pedagogisk dokumentasjon tilgjengelig for barna.</p> <p>Avdeling C – se på relasjonen mellom voksne og barn, jobbe videre med å ta barn på alvor og se dem i hverdagen.</p>	<p>kritisk spørsmålsstiller. Videre arbeid vil bli avdelingenes egen jobb.</p>
Februar	<p>Felles refleksjonssamtale med hele personalet til stede. Hva legger vi nå i medvirkning, utgangspunkt i oppslag i to aviser om barnehagens innhold og medvirkning.</p> <p>Samtalen ble transkribert.</p>	<p>Se på innholdet i barnehagen i lys av det som skjer i samfunnet og det som står i avisene. Hvor er vi i forhold til det, og hva tenker vi om det som står der?</p>
Mars	<p>Kartlegging av de ansattes tid til refleksjon. Alle de ansatte fikk hvert sitt spørreskjema som handler om egen tid til refleksjon og om de synes refleksjon er viktig i hverdagen.</p>	<p>Har gjennom aksjonene og samtalene sett at det er refleksjon og drøfting av egen praksis som driver folk videre. Hvor mye tid har vi til det enkeltvis og sammen? Og opplever hver enkelt at refleksjon er viktig for jobben de gjør?</p>
April	<p>Felles kurs med Nuria Olimb Moe om barns medvirkning.</p>	<p>For å le sammen og se sammen hva vi står i hver eneste dag. Gi inspirasjon til videre jobbing.</p>

4.1 BEHANDLING AV DATAMATERIELL

Alle refleksjonssamtaler er tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Jeg har skrevet av hva folk har sagt, inkludert småord og kremting. Deretter har jeg fortettet meningen, i form av å kutte vekk småord og gjentakelser. Dette har jeg gjort for å få bedre oversikt over datamateriellet (Kvale 1997). Det er det fortettede materialet jeg presenterer utdrag fra videre. Alle lydopptak har vært oppbevart innelåst, det samme gjelder transkriberinger og filmopptak. De av gruppemedlemmene som har vært med på samtalene har fått hvert sitt eksemplar av den transkriberte samtalen. Gjennom å lese gjennom samtalen etterpå ble det også lettere for deltagerne å gå tilbake og huske hva som ble sagt i diskusjonene.

4.2 VÅRT UTGANGSPUNKT

Det at barnehagen har høy pedagogtetthet får meg i utgangspunktet til å tenke at det er høy faglig kompetanse og dermed en gruppe som også vil ha høy faglighet i det daglige og i utviklingen sin. Diskusjonene og samtalene våre viser at vi er en gruppe mennesker som bruker nyere litteratur aktivt. For eksempel når Avdeling A den 27.10.07 diskuterer voksnes væremåter i forhold til barn i relasjon til barns medvirkning og utdrag fra boka "Lyttende pedagogikk". Gjennom hele samtalen sørger pedagogisk leder på avdeling for at alle orienterer seg mot elementer fra boka og knytter det opp mot egen praksis. Sammen diskuterer gruppa seg frem til nye konkrete måter å ta vare på barns innspill og tanker og kunne løfte frem disse tankene i videre arbeid. Gjennom samtalen ser jeg at vi stiller spørsmål, men spørsmålene er rettet mot de forslagene og tankene som kommer opp i relasjon til det vi har lest og i relasjon til de ideene vi har om hvordan vi vil gå videre. Få av spørsmålene rettes mot den praksisen vi utøver i dag. Vi kommer inn på egen praksis når gruppemedlemmene selv trekker det frem i relasjon til seg selv. Hva er det som er skjedd som gjør at diskusjonen er preget av enighet? Hva er det som gjør at vi i så stor grad bekrefter hverandre fremfor å stille oppklarende spørsmål og trekke inn nye elementer? Hvilke diskurser er rådende i vår barnehage?

4.2.1 SPIRALEN ER BLITT EN LOOP

Jeg vil videre forsøke å vise hvordan vi har jobbet med disse spiralene i barnehagen og hva som er kommet ut av denne måten å jobbe på. Når jeg nå skal si noe om innholdet velger jeg å kalle hver nye omgang i spiralen for en loop. Ideen til denne måten å fremstille det på fikk jeg da jeg var i en fornøylespark med min 5-årige datter og kjørte berg- og dalbane. Hennes utforskning av den minnet på mange

måter om den forskningen som er gjort i barnehagen. Hun startet med å se på konstruksjonen av banene og vognene, undret seg over hvorfor menneskene ikke datt ut på toppen og gjorde en studie av de som skulle inn i loopen og de som kom ut av loopen. Hun registrerte at noen syntes reisen var spennende og noen fant den skremmende. Etter å ha vurdert frem og tilbake en stund kom hun frem til at hun ville ta skrittet og sette seg inn. Gjennom en kartlegging av situasjonen ut fra egne forutsetninger og et valg tatt basert på det hun visste om situasjonen satte hun seg inn og kjørte loopen. Opplevelsen av turen ble selve aksjonen hennes. Tiden etter at turen er over brukte hun til å glede seg over egne mestring og den fantastiske følelsen hun fikk ved å kjøre berg- og dalbane. Hun var fast bestemt på at dette var så gøy at hun ville gjøre det igjen. Samtidig begynte hun å se seg rundt etter andre innfallsvinkler. Ville opplevelsen bli annerledes hvis hun kjørte med noen andre enn meg? Fantet det andre innretninger som lignet som kunne gi den samme opplevelsen? Hva var i tilfelle forskjellen på denne berg- og dalbanen og en annen?

Hennes neste refleksjoner rundt dette kom sommeren etter da en av hennes beste venner også hadde krysset den magiske grensen og var blitt høy nok til å kjøre loop. Men han ville ikke. Uansett hvordan hun forsøkte å overtale og uansett hvor positiv og optimistisk hun var så var han ikke til å rikke. Han ville fortsatt se verden fra bakken, og var langt fra klar for å utfordre skjebnen i en loop.

Ordet loop illustrerer også godt aksjonen. Vi starter ut med en kartlegging av egen praksis og ser på innholdet i den. Da står vi ”på bakken” og ser oss selv. Videre begynner vi å tenke på hva vi kan gjøre, og det bygger seg opp en spenning over hva som kommer til å vente oss. Deretter lar vi turen føre oss. Vi har på en måte kontroll over hva som skjer, på en annen måte er det ukjent, spennende og nytt. Selve turen utløser adrenalin, glede, engasjement og driv. Når den er over kan vi forsøke å se på hva det var som gjorde oss så glade.... Samtidig som det er en slags tomhet før vi tar neste skritt og finner ut hvordan vi skal bruke erfaringene videre. For selv om denne opplevelsen var intenst spennende, så vil gleden og engasjementet avta hvis vi velger den samme loopen for mange ganger. Når vi kjenner veien vi skal gå så godt at vi ikke er redde lenger, at vi ikke lar oss skremme av det ukjente, da vil ikke lenger loopen være en utfordring for oss.

På samme måte ser jeg aksjonene i barnehagen. Når vi har gjort det samme så mange ganger at vi ikke lurer på hva som kommer til å skje, at det ikke sitrer i magen, at det ikke beveger oss – da trenger vi en ny loop som er fremmed, ukjent og større som vi kan utforske. Det handler om at vi hele tiden må være i bevegelse for å utvikle oss. Vi må tørre å ta skrittet ut i det ukjente og smake på det for å vite hvordan det er. Det er kanskje verken verre eller bedre, men det er annerledes. Noen ganger, når vi har

vært helt på toppen, så har vi fått til de gode samtalene som har gjort oss vektløse. Loopene illustrerer aksjonene.

4.3 BRUK AV TID

Feltarbeidet har foregått over et forholdsvis langt tidsrom. Som aksjonsforskning kunne den likevel ha vært i gang lenger. Vi har brukt åtte måneder på tre dekonstruksjoner, tre aksjoner og mange refleksjonssamtaler. Det som har styrt tidsbruken vår har vært livet i barnehagen. Alle samtaler, dekonstruksjoner og aksjoner har foregått i barnehagens tid. Det har medført at vi har måttet være tydelige på hva møtene våre skal inneholde. Mye praktisk har blitt kuttet vekk fra møtene og delegert til enkeltpersoner eller grupper på to eller tre.

Vi har hatt personalmøte hver fjerde uke. Disse møtene har vart to til tre timer og det første møtet i halvåret har vært praktisk – de andre møtene har blitt brukt til refleksjon og diskusjon. Avdelingsmøter har vært gjennomført hver 14.dag, med en varighet på en til halvannen time. Møter mellom meg og de pedagogiske lederne, såkalte ledermøter, har vært gjennomført med samme hyppighet. Tre av barnehagens fem planleggingsdager har ligget innenfor aksjonsforskningens periode.

Labahå (2007) skriver at tesen *””Ting tar tid” – men ”Vi har ikke tid!”*, er et ikke ukjent fenomen på barnehagefeltet.” (Labahå (2007:96). Dette gjelder også i barnehagen hos oss. Men vi har sammen bestemt at den tiden vi har skal brukes til noe som rører oss og som gjør noe med oss som profesjonsutøvere. I hverdagen fylles dagene opp av mye praktisk og mye handling. Utfordringen er å få tid til å stoppe opp og reflektere over hva vi faktisk gjør, både alene og sammen med andre. Jeg kommer tilbake til personalets egne opplevelser av tid til refleksjon i kapittel 6.1, men det handler om å velge på hvilken måte vi vil bruke den tiden vi har til rådighet.

Dahlberg og Moss (2005) bruker jakten på Utopia som bilde på veien mot en lyttende pedagogikk . Her omtaler de hvordan vi må tenke tid på en ny måte; *the Utopian way*.

”Thought and listening, border crossing and diversity, reading and reflecting, deconstruction and reconstruction, innovation and experimentation, all requires time” ... ” People working in any preschool need time for doing a range of routine activities not involving direct contact with children,..... But those involved in Utopian thought and action needs additional time for this work and this requires funding for this purpose” (Dahlberg og Moss 2005:188).

Denne uttalelsen kan sies å være politisk, på samme måte som at aksjonsforskning og andre virkemidler kan sies å være det. Jeg vil ikke her gå inn i en diskusjon rundt hvordan spørsmålet om tid bør eller skal løses, men tid er noe vi sjelden opplever å ha nok av i barnehagen. I et arbeid bygd på etiske og demokratiske verdier trenger vi tid til mer enn praktisk planlegging. Utfordringen er å vise både barnehagefolk og styresmakter verdien av å ha tid til refleksjon, dekonstruksjon og de andre elementene som Dahlberg og Moss trekker frem. Forhåpentligvis vil denne studien kunne bli et bidrag inn i debatten om hvordan vi bruker tiden i norske barnehager i dag.

4.4 REFLEKSJONER OG POSISJONERINGER AV SUBJEKTER

Ofte har alle vært samlet i en stor gruppe under refleksjoner og dekonstruksjoner. En konsekvens av at 13 mennesker sitter sammen og diskuterer er at noen snakker mye mer enn andre. Med barns medvirkning på agendaen så har personalet blitt mer oppmerksomme på gruppeprosessene mellom oss også. Etter å ha sittet sammen i diskusjon noen ganger kom det et ønske fra en av førskolelærerne om at vi kunne ha ”tvungne” runder slik at alle måtte si noe. Dette fordi hun opplevde at det var de samme som tok ordet ofte. Det var delte meninger om dette var en god ide alltid. Som en av assistentene sa: *”Noen ganger sier jeg ikke noe fordi jeg bare hører og tar inn alt det dere andre sier. Da har jeg kanskje ingen tanker som jeg tenker at jeg vil dele. Andre ganger sier jeg ikke noe fordi det jeg tenker høres litt dumt ut inne i hodet mitt. Da kunne det kanskje vært greit at noen tvang meg til å si det allikevel.”* (Felles refleksjonssamtale 31.10.2007) Vi hadde allerede forsøkt oss med runder noen ganger, men så at forumet uansett var litt stort, så enkelte valgte å passe. Etter dette møtet skrev jeg mye i loggboka mi om gruppa.

”Tenker mye på det Lilly sa om å la alle slippe til i diskusjonen. Tanken er jo at ordet skal være fritt, men jeg kan lett trekke paralleller til eget liv, og situasjoner hvor jeg har tenkt at mine tanker ikke er viktige fordi de andre tenker så mye bra. I disse situasjonene har det handlet mye om usikkerhet tror jeg, og kanskje litt av det som vi prøver å sette på agendaen i forhold til makt. Jeg har følt at de andre er viktigere og bedre enn meg – derfor velger jeg å tie. Vi må forsøke å gjøre noe med arenaen slik at alle kan oppleve seg betydningsfulle og viktige. Men jeg tror vi må finne andre måter enn tvungne runder. Da blir det som Netti sa om barn i

samling at tanken på å prestere får enkelte til å glemme de gode tankene sine."
(Egen loggbok, 2.11.2007)

Det var da jeg kom på ideen om å dele inn gruppa etter bakgrunn og stilling. Et valg som gikk på tvers av tanken om likeverd og det at alle kan bidra ut fra hvem de er. Men tanken slo meg fordi jeg akkurat da leste mye Derrida og Foucault, og var opptatt av språket. De diskursene vi har vært en del av har gitt oss et verktøy i form av et språk som vi mestrer og bruker i dialog og samhandling med andre. Tanken var at de som hadde samme språk skulle å snakke sammen i gruppene. En grov kategorisering gjorde at jeg delte gruppa i tre. Den ene gruppa besto av de pedagogiske lederne, alle utdannet førskolelærere. Den andre gruppa besto av pedagogene, noen utdannet førskolelærere og en utdannet kunst og håndverkslærer. Den tredje gruppa besto av assistentene.

Jeg var spent på hvilke reaksjoner jeg ville møte da jeg presenterte inndelingen, men de fleste syntes det var en god ide. Da assistentene hadde satt seg ned sammen sa imidlertid en av dem: *"hvordan skal det gå med oss når du har tatt fra oss alle de kloke?"*. Utsagnet ble sagt med en lattermild stemme, og resten av gruppa lo. Likevel var gruppeinndelingen et tydelig signal om at det er forskjeller, og at jeg anerkjenner disse forskjellene ved å splitte dem opp. Samtidig bestemte jeg meg for at vi skulle bruke disse gruppene til å vise både assistentene og resten av huset at de også er kloke. Og gjennom at assistentene diskuterte seg i mellom uten førskolelærere og pedagoger til stede, så fikk deres stemme kraft og makt, og de kunne stå sammen etterpå og si at dette har vi sett og funnet sammen. De fikk vist seg frem på en annen måte enn når vi satt sammen alle sammen. For å fremme likeverd er det noen ganger vi må finne ut hva som skiller oss. Da jeg gjorde valget med gruppeinndelingen følte jeg meg utro mot min vitenskapsteoretiske forankring, og tenkte at *"nå gjør jeg noe som går helt på tvers med hva jeg tenker at er bra. Jeg bruker min makt til å stigmatisere og dele folk inn etter utdanning – hva sier det om mine grunnverdier?"* (Egen loggbok, 20.11.2007). Etter å ha prøvd det ut og etter at vi så hva de ulike gruppene kom frem til og kunne tilføre til diskusjonen så var jeg ikke så sikker på at jeg hadde gått mot mine grunnverdier likevel. Fordi alle gruppene nå fikk diskutere ut fra det stedet de stod. Alle fikk bruke seg og alle fikk uttale seg. Selv om alle fortsatt ikke snakket i plenum, så hadde de snakket innad i gruppa og deres stemme og tanke kom ut til fellesskapet.

Jeg gikk imidlertid mange runder med meg selv i forhold til det etiske i dette. Og det at det fungerte på denne personalgruppa betyr ikke at det fungerer i alle andre. Der må hver og en se på hvilke forutsetninger og relasjoner som ligger i gruppa. Lenz Taguchi skriver om dekonstruksjonens etikk innen poststrukturalismen og sier det

”handlar om en etikk som kräver att vi relaterar till varje specifikt sammanhang – en situerad etikk – som innebär att vi måste ta ett uopphörligt ansvar.” (Lenz Taguchi 2004:204). Inndelingen fungerte hos oss, og det at vi snakket om hvorfor og viste hvilke effekter dette fikk for stemmer som tidligere ikke hadde blitt hørt gjorde det etisk forsvarlig. Men en annen samhandling i en annen gruppe vil kanskje ikke kunne forsvare et slikt valg. Likevel handler det om å gi alle grupper og individer muligheten til å posisjonere seg som subjekt. Lenz Taguchi snakker om kvinnens posisjon i forhold til mannen innenfor feministisk poststrukturalisme når hun sier: *”Att vara subjekt innebär att man tilltror sig rätten att tala i vetenskapens och kunnskapens namn på samma villkor som män, men samtidig utifrån sin position som kvinna”* (Lenz Taguchi 2004:205). På samme måte kan vi se på de ulike grupperingene innad i barnehagen og se at for å få frem alle stemmer og for at subjektene kan posisjonere seg, så må de vite hvem de er og hvor de står i forhold til de andre. Og ikke minst så må vi opparbeide og utvikle tiltroen til at vi har en rett til å uttale oss og en rett til å bli hørt i gruppa. Gjennom denne perioden vi har jobbet med medvirkning så har jeg blitt klar over at det også gjelder personalet. Og mange av tankene om hvem vi som voksne må være i forhold til barn for å få deres stemmer frem gjelder også meg som leder i forhold til personalgruppa mi.

4.5 FØRSTE LILLE LOOP - DEKONSTRUKSJON

Vårt første forsøk handlet om å dykke i holdninger uten å kartlegge praksis. Jeg valgte å sammen med gruppa dekonstruere ordet trygghet. Dekonstruering er et stort og vanskelig ord for oss som har lest Derrida, og for en personalgruppe som aldri har vært borti det før er det stort, skremmende, ukjent og uoversiktelig. Jeg valgte likevel å presentere for gruppa at vi skulle gjøre en dekonstruering, og forklarte det med at vi skulle prøve å se ordet på nye måter og fra nye ståsteder.

Bakgrunnen for at jeg valgte dette var at trygghet er et ord vi bruker mye, og som alle kjenner. Det var juni måned, og rett etter ferien skulle vi gå i gang med en ny innkjøring. En tid som i barnehagesammenheng er preget av ordet trygghet. Slik jeg tenkte det vil alle ha noe å si om ordet, det vil ha et innhold og en mening for alle deltagerne, uavhengig av bakgrunn og ståsted.

Lenz Taguchi (2006) sier at dekonstruktive samtaler foregår hele tiden, fordi det er en viktig del i det vi til vanlig kaller forandring. Og det er nettopp forandring, eller endring, jeg er på jakt etter gjennom å dekonstruere enkeltord. I første omgang en endring av hva vi leser inn i ordet. Hva oppleves som trygghet hos oss? Som jeg har nevnt tidligere finnes det ingen oppskrift på dekonstruksjon. Bustos (2007) bruker

ordet sous rature når hun setter en strek over ordet. Sous rature er hentet fra Derrida, og ordet tas ikke bort, det synes fortsatt under. Dette gjør vi ikke for å finne en ny sannhet, men for å gjøre multiple lesninger av ord, begreper eller tekster. Gjennom å dekonstruere ordet trygghet ville vi forsøke å finne nye meninger og nye måter å se innholdet i ordet på. Til forskjell fra Bustos (2007) vil jeg imidlertid ikke dekonstruere tekst, men jeg vil dekonstruere en liten del av praksis sammen med dem som er i den hver dag. Som Lenz Taguchi sier:

” Forskarens dekonstruksjoner kan möjligtvis öppna för vissa förändringar, som förhåpningsvis väljs från etiska utgångspunkter i det lokala sammenhanget. Med om pedagoger/lärare själva dekonstruerar leder detta mer trolig till ett sådant etisk övervägt förändringsarbete ” (Lenz Taguchi 2004:189)

Lenz Taguchi (2004) beskriver videre en prosess hun jobbet sammen med svenske pedagoger for å synliggjøre at våre indre ulikheter i samtalen kan hjelpe oss til å overskride det vi opplever som selvsagt. På bakgrunn av tidligere posisjonering fant jeg Lenz Taguchi sine tanker om at *”var och en av deltagarna ses som genomkorsade av diskurser som kombinerar och relaterar till varandra på olika sätt hos olika individer”* (2004:194) et interessant utgangspunkt for dekonstruksjonene våre. Hun sier videre at alle har med seg en unik sammensatt språklig og diskursiv verktøykasse som er vokst frem ut fra dominerende diskurser hver enkelt har møtt og vært en del av gjennom livet. Tanken bak å dekonstruere er å finne frem til ulikhetene hos oss for å lese inn flere meninger enn mine egne.

Det med å lete seg frem til ulikheter var fremmed for oss. Barnehagen har som mange andre barnehager i Norge jobbet for å komme til enighet. Gjennom enighet har vi formet den praksisen som bærer institusjonen vår videre. I tidligere prosesser har noen gitt seg og bøyd av for det ”bedre argument”, eller hva Habermas kaller *”en teori kring kommunikation som kan hjälpa oss att fatta bättre och mer demokratiska beslut för handling”* (Lenz Taguchi 2004:193). Et grupped medlem skilte seg ut ved at han ofte trakk inn andre elementer enn de elementene som gruppa var opptatt av. Han stilte spørsmål som åpnet opp for nye måter å se egen praksis på. Gjennom disse spørsmålene åpnet gruppa opp for bredere diskusjoner og flere lesninger av ord og handlinger.

Vi startet med å sette ord på hva trygghet var for oss der og da. Alle fikk uttale seg, og vi fikk en lang liste med innhold fra deltagerne. Som nevnt finnes det ingen oppskrift eller metode for dekonstruksjon, og det viste seg litt vanskelig for oss å lese nye meninger inn i ordet *Trygghet* enn de vi allerede kjente selv om vi satte ordet sous rature. På samme måte som Lenz Taguchi (2004:199) beskriver, måtte vi gå veien om

hva det ikke er. Gjennom å gjøre en såkalt *switch* prøvde vi å få øye på de meningene som finnes ved å se på det som ikke finnes i ordet. Å stryke over den opprinnelige tanken om trygghet handlet ikke om å stryke ut det vi da opplevde som trygghet og kaste det over bord. Det handlet mer om å finne dikotomiene som ”gjemte seg” under ordet.

Dikotomier i poststrukturelle teorier er begrepspar som står i motsetning til hverandre, og hvor den ene delen av dikotomien er underordnet den andre (Bustos 2007:35). Dette henger sammen med Foucaults tanker om diskurser og motdiskurser. En diskurs vil alltid utløse en motdiskurs, og makten i diskursen blir ofte synliggjort gjennom motstanden (Foucault 1999). Det handler om det Lenz Taguchi betegner som *motståndets etikk* (Lenz Taguchi 2004; 2006). Men da vi begynte å finne dikotomier som hørte til under ordet ble det mer fart på sakene, og det viste seg at vi kunne lese mange flere meninger inn i ordet trygghet. Men det viste oss også mye om hvilke syn på barn vi fant i gruppa, og hvilke syn på barn ulike deltakere opplevde var ”rette”. Det kom også fra flere kanter frem tanker som handlet om barns medvirkning og at medvirkning ikke nødvendigvis er enkelt for oss voksne.

For gjennom å gjøre vår lille ”switch” og se på hva som er ikke er trygghet for barn så kom vi også inn på hva som ikke er trygghet for voksne. Flere i gruppa trakk frem det å ”slippe kontrollen” som utrygt. De hadde mange måter å forholde seg til hverdagen på som bidro til at de opplevde mestring i jobben. Følelsen av mestring ga trygghet. Trygghet i form av at de hadde en yrkesidentitet og en måte å håndtere ulike situasjoner på som gjorde dagene gode. Ordet medvirkning ble trukket frem av en av assistentene i forhold til ordet trygghet. Hun sa: *”Jeg vil gjerne la barna slippe til på nye måter og være med og bestemme mer av hverdagen, men jeg er litt redd for hva som skjer hvis jeg skal slippe kontrollen.”* Ved å lytte til andre stemmer enn våre egne, så kunne vi også risikere at vi måtte gjøre andre ting enn vi opprinnelig hadde tenkt.

På bakgrunn av denne første dekonstruksjonen hadde vi en samling hvor vi diskuterte hva hvert enkelt gruppe medlem kunne tenke seg å utvikle seg i forhold til. Mange elementer kom frem, blant annet hvordan snakker vi med barn, hvordan lar vi barn slippe til, hvem er det som bestemmer i barnehagen, hvorfor har vi de reglene vi har. Nå var imidlertid barnehageåret nesten slutt, og vi bestemte oss for å la tankene modne over sommeren. Med en avtale om at alle skulle tenke litt på det i løpet av sommeren tok vi ferie og møttes igjen i august.

4.6 KARTLEGGING AV PRAKSIS

I august startet vi ut med å kartlegge praksis. Jeg ville finne en måte å gjøre det på som innebar flest mulig tolkninger og lesninger av hva som skjedde. Det utelukket at en enkelt person i gruppa skulle observere med penn og papir. En slik form for observasjon vil innebære tolkninger. Med en poststrukturell tilmærming til feltet har jeg allerede sagt noe om at alle opplevelser er subjektive, men jeg ønsket ikke at en enkelt skulle få forme en annens subjektive virkelighet.

Et alternativ som jeg vurderte var å la alle skrive praksisfortellinger som vi kunne dele og se på sammen. Da ville hver enkelt kunne få utforske sin subjektive opplevelse av situasjonen. Men hvis vi kan si at noe faktisk skjer og at det deretter blir fortolket av en selv, så ville det gi de andre tilgang til en subjektiv opplevelse. Dette skulle vise seg å bli svært verdifullt utover i prosessen, men i starten var tanken å synliggjøre praksisen slik at alle fikk innblikk i det samme. Etter å ha diskutert med deltagerne bestemte vi oss for videofilm av ulike sekvenser i hverdagen. Videokamera var et redskap vi allerede hadde tatt i bruk i barnehagen, slik at barn og voksne var vant til at jeg eller en annen gikk rundt og filmet hverdagen (Lafton, 2008). På dette stadiet i prosessen hadde vi ikke tatt stilling til ordet medvirkning, men vi snakket mye om voksnes kontroll, og det å slippe den kontrollen.

Med kontroll som utgangspunkt filmet jeg en av de situasjonene i barnehagen som de voksne selv hadde trukket frem som en situasjon hvor den voksne satt med kontrollen, nemlig samlingene. Jeg filmet flere samlingsstunder på Avdeling A og Avdeling B, i tillegg til en fellessamling for hele huset. Avdeling C hadde ikke startet opp samlinger, og visste heller ikke om de ville gjøre det. En av førskolelærerne der inne sa i en samtale: *”Jeg er skeptisk til tradisjonelle samlinger. Ofte er det de trygge barna som kommer frem. Jeg tror barn i samlinger blir introverte av å prestere”* (refleksjonssamtale 27.09.2007). Denne uttalelsen ble transkribert i en samtale etter at filmingen fant sted, men tankene hadde vært oppe til diskusjon internt på avdelingen, og preget praksisen der på en slik måte at de ikke hadde samling for de yngste barna. Jeg valgte derfor å filme frilek på avdeling C.

Da jeg hadde rundt en times opptak så jeg gjennom materialet alene. Jeg klippet ut sekvenser som illustrerte voksne og barn i samspill rundt et tema eller noe annet som opptok en av partene eller begge. Tanken min var å klippe ut episoder som hadde muligheter, som hadde mange positive hendelser og som kunne leses på ulike måter av ulike mennesker. Deretter så jeg gjennom klippene sammen med en og en av de voksne som var med på filmen. Vi stoppet filmen noen ganger under veis og snakket om hva vi så. Personalet fikk komme med sine tanker, noen lo litt da de så seg selv, andre ble overrasket over hva som faktisk skjedde i situasjonen. En av dem uttrykte at

hun ikke hadde fått med seg hva flere av barna faktisk sa og gjorde. *”Jeg tror jeg var så opptatt av hva som skjedde mellom meg og et av barna at jeg ikke så noen av de andre som var der”* (Gjennomgang av filmklipp 27.08.2007). Dette utsagnet tror jeg kjennetegner en del episoder i løpet av en barnehagedag. Vi velger ikke bort å se noen, men hverdagen og praksisen er så kompleks at vi må forholde oss til deler av den. Og dermed er det andre deler som forsvinner.

Alle de som var involvert i sekvensene jeg hadde valgt ut sa ja til å vise dem frem for hele personalgruppa. Vi samlet oss i fellesrommet og viste film på et personalmøte. Etter hver episode stoppet vi opp og snakket om hva vi så. Alle fikk lov til å gi tilbakemelding til den eller de som var med på filmen, og alle ga positive tilbakemeldinger. Det var spennende å sitte sammen og gjøre dette, fordi hver enkelt leste noe nytt inn i opptaket. Ut fra sitt ståsted fikk de si noe om hva som var bra, og det avdekket at opptakene inneholdt mange flere positive elementer enn jeg og deltageren selv hadde funnet da vi satt og så det sammen.

Videre forsøkte vi å relatere dette til personalets egen opplevelse av praksis i barnehagen. Var utsnittene representative for hva vi står for og hva vi gjør? Mye av det viste seg å gjøre det, noe på bakgrunn av bevisste valg og de verdiene vi jobbet etter. Andre hendelser og handlinger var ubevisste. På samme måte som Labahå (2007) fant i sin studie så fant også vi at en felles forståelse ikke nødvendigvis er til stede selv om vi bruker de samme ordene. Mange av uttalelsene som kom viste også at vi hadde mange ulike syn på barn representert.

Jeg har tidligere i oppgaven sagt litt om det paradigmeskiftet som har vært i forhold til synet på barn og barndom i vår vestlige verden. Diskusjonen vår viste at vi har mange elementer av et ”nytt” barnesyn med oss inn i vår praksis, men at vi alle er født og oppdratt i modernismen noe som gjør at vi må presses til å gå inn i det Lenz Taguchi(2000) kaller motstadens etikk gjennom å dekonstruere og se våre ord og meninger på nye måter.

Blant annet var det en av førskolelærerne som sa at *”Jeg har tenkt at gjennom å la barna snakke mye i samlingene så har jeg latt dem delta mye. Men etter å ha sett dette ser jeg at vi kan bli mye flinkere til å følge barnas initiativ.”* (Samtale etter videovisning 29.08.2007) Uttalelsen kom på bakgrunn av to ulike opptak som begge viste at barna fikk lov til å uttale seg, men at når engasjementet ble tent hos barna så valgte den voksne å ”hente seg inn igjen” og gå tilbake til sin opprinnelige tanke bak samlingen og innholdet. De lot seg i liten grad rive med av barnas forslag og la barna gå videre med tankene sine. Dette henger kanskje sammen med noe av det jeg har vært inne på med voksnes opplevelse av kontroll over situasjonen. Gjennom å gå tilbake til den opprinnelige ”planene” med samlingen sikrer man at innholdet blir som man har

tenkt. Særlig de som var med i disse situasjonene på filmen ville imidlertid ikke slippe helt at de hadde valgt bort barnas initiativ til fordel for sitt eget.

Diskusjonen etter gjennomgangen styrer gruppa inn på et nytt område, nemlig medvirkning, og det ble reist mange spørsmål. Hva er det som gjør at samlingene ikke fungerer slik vi ønsker? Må barn være med eller kan de velge seg ut? Hvis barn velger seg ut, hvordan kan de gjøre det? Vet de at de kan det? Foregår samlingene i rom med åpne eller lukkede dører? Finnes det noe alternativ for barn som ikke vil være med? Hvis alle skal innordne seg, hvorfor? Bidrar vi til medvirkning hvis alle må det vi voksne sier? Hva med demokratiet og den demokratiske ånd? Hva kan barn egentlig påvirke og være med på å si noe om uten at det blir uro i rekkene? Hva synes vi voksne er greit? Spørsmålene fikk ingen svar, men de fikk være med oss videre i prosessen.

Med utgangspunkt i det som kom frem denne kvelden var det enighet i gruppa om at vi ville se nærmere på hvilke vilkår barns medvirkning har i vår barnehage. Ordet medvirkning hadde vi snakket om lenge, særlig fordi det er et ord som blir mye brukt i den nye rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet 2006). Jeg har tidligere skrevet litt om diskurser og at det tar lang tid fra diskursen er skrevet inn i sentrale styringsdokumenter og til den viser seg i praksis. Kanskje var det det som hadde skjedd hos oss også? Vi hadde snakket mye om innholdet i den nye rammeplanen og snakket mye om barns medvirkning, men praksisen vår hadde kanskje ikke endret seg så mye med de nye ordene.

4.7 ANDRE LILLE LOOP – DEKONSTRUKSJON OG DIKOTOMIER

Med bakgrunn i dette brukte vi en del av tiden på planleggingsdagen vår 10. september til å dekonstruere ordet medvirkning. Igjen valgte vi å følge Lenz Taguchi og gjøre en ”switch” for på den måten å forsøke å få øye på nye meninger ved å også se på hva vi tenker at det ikke er, og gjennom det igjen finne nye måter å se hva medvirkning kan være. Gjennom denne måten å gjøre det på fikk vi en lang liste med dikotomier under ordet medvirkning. Listen så slik ut:

Tidspress – Tid til det vi vil

Tvang - Frivillighet

Stress - Ro

Voksenstyring - Barnstyring

Avgjørelser som blir tatt – deltagelse i avgjørelser

Fastlagte planer – Rom for spontanitet
Voksne tar beslutninger – barna er med på beslutningene
Voksnes kontrollbehov – Voksne uten kontrollbehov
Aktiviteter som barnet ”må” – Aktiviterer barnet kan velge
Målet er bestemt på forhånd – Vi har ikke noe mål
Ikke lytte og ikke se – Lytte og se
Ovenfra og ned holdning – På samme nivå. Likeverdig
Overse barn – Se barn
Fordomsfullhet - Åpenhet
Ikke ha forventninger til barn – Forvente og tro at barn kan
Bortgjemt materiell – Tilgjengelig materiell
Voksne eier sannheten alene – Vi skaper sannheter sammen
Stopper barnas uttrykk – Lar barn få uttrykke seg
Ikke slippe andre til – Slippe andre til
Monolog - Dialog
Avbrytelser – Tid til å snakke ferdig
Redd for å mislykkes – Tro på å lykkes
Voksne vet hva som er best – Barn vet hva som er best
Barn må gå i barnehagen – Barn kan velge å gå i barnehagen
Dagsrytmen vår – Ingen dagsrytme bestemt
Regler - Frihet
Introduksjon av nye ting – Barn velger hvilke ting de vil introduseres for
Voksne har forventninger ut fra alder, utvikling, språk, modenhet – Voksne
forventer noe ut fra hvem barnet er
Setter karakter/ros/ris på en del handlinger – Se hva det er barnet vil
Hva lager vi? Hvem gjør vi det for?

Gjennom diskusjonen kom det også frem at det finnes noen områder barn ikke kan medvirke på. Gruppa fant disse:

- At de skal gå i barnehagen. Det bestemmes og styres av foreldre og samfunnsstrukturen.
- Barnehagens åpningstider.
- Gruppesammensetningen på avdelingen. Den avgjør også hvilke barn de møter og hvilket utvalg av venner de har.
- Hvilke voksen de møter i barnehagen.
- Grunnleggende ”regler” som handler om hvordan vi er mot hverandre. For eksempel at det ikke er lov å slå.

- Hendelser og ting som utgjør en åpenbar fare er ikke en del av hverdagen.

Allerede her ser vi at barns medvirkning ikke er ubegrenset. Det finnes en del rammer som vi settes inn i og som vi må forholde oss til. Videre fant vi en del områder som barn kan være med og medvirke på, men som er avhengig av hvilke voksne de møter innenfor rammene.

- Å spise. Når hvor og sammen med hvem?
- Turer. Når, hvor, og vil jeg i det hele tatt?
- Utetid, hvor lenge, når og sammen med hvem?
- Innhold i prosjekter, samlinger, aktiviteter
- Utforming av bilder, former og andre uttrykk barn skaper
- Hvem de vil leke med og når de vil leke

Og det var disse punktene vi så at vi hadde vårt potensiale og at vi måtte gå inn og reflektere og finne ut av hva vi gjorde og hva vi ville. Og ikke minst om det vi gjorde var i tråd med våre verdier og vårt grunnsyn på en slik måte at vi kunne si at vi handlet etisk i samspill med barn. Vi fant imidlertid også en siste kategori, og den kalte vi medvirkning ”på lat”. På den lista stod det:

- valg av klær, ”vil du ha den gule eller vil du ha den blå?”
- krysselister som sikrer at alle i en periode får lov til å mate fiskene, dele ut frukt etc
- ”demokratiske avgjørelser” i form av for eksempel håndsopprekking om hva vi skal spise på fredag, eller hvilke sanger vi skal synge.

Vi kalte dette medvirkning ”på lat”. Grunnen til det var at dette er handlinger som ved første øyekast kan synes å gi barnet rom for opplevelsen av å være med og bestemme over egen hverdag. Som for eksempel situasjonen i garderoben hvor barnet ikke vil kle på seg og vi legger frem både den gule og den blå ullbuksa, slik at barnet selv skal få opplevelsen av å velge. Men egentlig er det vi voksne som bestemmer. Da er vi kanskje der hvor Brandzæg sier at vi i våre diskurser fremstiller barnet som mektig. Likevel har barnet i liten grad makt over eget liv. ”*Det er som om vi voksne leker at barna har makt over oss, mens vi samtidig innerst inne vet at det er vi som besitter den*” (Brandzæg 2002:129). Det samme gjelder de tilsynelatende demokratiske prosessene hvor flertallet bestemmer, eller hvor vi sikrer at alle i løpet av en periode får gjort det samme. Alle får være med og vi tar utgangspunkt i at flertallets stemme er avgjørende. Men spørsmålet er om dette er demokratiske

prosesser? For å gå inn og si noe om hvorfor dette for oss ble medvirkning ”på lat” så må vi gå tilbake til det som tidligere er sagt om synet på barn.

Halvåret før vi startet aksjonsforskningen jobbet vi mye med hvilke syn vi har på barn, og hvordan vi ønsker at disse synene skal speile seg i praksis. Vi satte mange ord på barn som intelligente, skapende vesener som deltar i en prosess sammen med oss voksne. Og hvor vi voksne også er i stadig utvikling og avdekker nye ting om oss selv. Så du kan si at vi hadde startet en postmoderne reise i hodene våre, men bena og kroppen var fortsatt godt plantet i modernismens idealer. Idealer hvor ting og hendelser lar seg kategorisere og lar seg gjøre oversiktlig. Utfordringen ble å få alle til å sette ord på hva hverdagens gjør med oss når vi åpner opp for det ukjente og tør å slippe kontrollen.

4.8 REFLEKSJON GJENNOM LOGGBØKER OG ENIGHET OM PRAKSIS

Alle gikk herfra med oppgave å skrive loggbok. Det å skrive om egen praksis var for mange vanskelig. Det å finne rom til å skrive ned hendelser fra hverdagen var en ting, men en annen ting var å finne ut hva de skulle skrive om? Det var førskolelærerne i gruppa som kom raskest i gang med loggbøkene. Kanskje handler det om at de er vant til å skrive og dokumentere deler av praksis, og at de har en utdanning bak seg hvor de har skrevet oppgaver og forsøkt å knytte teori til praksisfeltet. Her var det imidlertid ingen krav om å knytte teori til den praksisen som oppstod. Det eneste som var ønskelig var at de skulle skrive om noe som opptok dem – og opplevelsene kunne gjerne være relatert til situasjoner hvor både voksne og barn var involvert. Jeg fikk lese loggbøkene underveis og opplevde raskt at jeg hadde lyst til å diskutere tankene de la frem i relasjon til egen praksis. I en hektisk barnehagehverdag var det imidlertid ikke alltid rom for å sette seg ned og snakke sammen om alle situasjonene. Jeg gikk derfor inn i det som Dysthe (2001) kaller en samtalelogg. Jeg skrev ned hvilke refleksjoner deres tanker vekket i meg og lot dem på den måten få innsyn i hvilke tanker deres opplevelser vekket hos meg. Faren ved det er at de ville oppleve mine tanker som ”sannere” enn deres egne, og det kan være skummelt. I etterkant ser jeg at jeg kanskje brøt mye inn i deres tanker ved å samtale gjennom loggen.

Torill Strand (2007) sier om en av sine artikler at *”Poengen er å problematisere hvordan jeg som forsker bidrar til å konstruere, opprettholde og legitimere en forståelse av norsk barnehagepedagogikk som like gjerne kan underminere som oppvurdere kunnskapsfeltet”* (Strand 2007:9). Her opplevde jeg at jeg stod i forhold

til det å samtale gjennom folks loggbøker. Som styrer i den samme barnehagen som jeg forsker i, har jeg vært en sterk pådriver i forhold til hvilke diskurser som råder i vår barnehage. Et element her er vår måte å diskutere på og vår måte å etablere felles mening. Felles mening har som jeg nevnte tidligere vært viktig fordi den lagde en slags ramme rundt arbeidet vårt. Gjennom å jobbe med dekonstruksjon og å lese flere meninger inn i språket har vi snudd en måte å jobbe på. Men igjen er det viktig å spørre seg om jeg har klart å få alle med på denne måten å tenke på, eller som den rådende diskursen hos oss fortsatt er enighet.

En av førskolelærerne i gruppa var ny i august, og hun skrev følgende i sin loggbok i september: *"Jeg har aldri vært i en barnehage hvor alle er så enige. Folks handlinger henger så veldig sammen, og jeg finner lite av den uenigheten rundt praksis som har vært andre steder. Jeg stiller meg spørsmål om hva dette handler om?"* (Nettis loggbok 03.09.2007). Hun hadde ikke selv noen tanker om hva det handlet om annet enn at hun konstanterte at det var der. Det fikk imidlertid meg til å tenke og til å lete i materialet mitt for å se om jeg kunne finne flere indikatorer som pekte mot denne enigheten. Vi hadde frem til denne høsten brukt fem år på å jobbe frem et hus som tenkte og reflekterte ut fra et felles verdigrunnlag og en felles visjon.

Da barnehagen var ny for fem år siden jobbet jeg for å sette sammen gode team. Jeg var inspirert av tanker fra næringslivet (Jensen 2002), og aktuell litteratur innen barnehagefeltet (Gotvassli 1996, 2002), samt egne erfaringer fra feltet. Min tanke var at ulikhetene skulle gi oss styrke ved at vi ble mer mangfoldige og hadde flere muligheter. Skogen (2005) skriver at tanken bak et team er at ulike personer med ulike styrker, kompetanser og ferdigheter jobber sammen og utfyller hverandre for på den måten å gjøre hverandre "gode" og ta felles ansvar for helheten. Og slik startet vi ut sommeren 2002. Når jeg nå ser tilbake kan jeg se at "ideen om likhet" ble styrende underveis. Forskjelligheten vår som vi startet ut med i begynnelsen bidro til konflikter, og jeg la ned mye energi og tid i forhold til å bidra til løsninger. Noen av dem lot seg løse, og andre levde sammen med oss. Uten å ha forsket på prosessene som skjedde så tror jeg de som jobbet sammen etter hvert så hvilke områder som fungerte hos andre og hvilke som ikke fungerte. Så tok de opp i seg deler av hverandres praksis. Mye av dette skjedde ubevisst, og noe skjedde svært bevisst. Særlig der hvor det var mye følelser involvert, og vi nærmet oss et nivå på uenigheten som bar preg av en konflikt. Men gjennom disse prosessene ble vi nok mer og mer like hverandre i måten vi utførte praksisen vår på. Vi visste mye om hvordan andre jobbet, og vi visste hvilke områder vi ikke skulle røre for mye rundt i. Personalgruppa i barnehagen hadde det på den måten forholdsvis behagelig da vi startet opp aksjonsforskningen. Vi hadde fornøyde barn, fornøyde foreldre og var fornøyd med hverandre. Grunnen til at mange grupper var fornøyd var nok nettopp samstemtheten vår.

Og så skulle vi begynne å bryte opp det vi hadde og se om det var nye måter å se ting på og gjøre ting på. Det var ikke lett å stille de kritiske spørsmålene ved det vi gjorde, og det var ikke lett å se med nye øyne på egen praksis. En praksis som vi hadde strevd og jobbet så lenge for å få til å henge sammen og være enhetlig. Da vi ble oppmerksomme på at vi ikke klarte å stille de kritiske spørsmålene og ikke klarte å få frem nok måter å se ord og praksiser på innførte vi en kritisk stemme. En i gruppa fikk i oppgave å hele veien se etter motsatsene til det vi snakket om. Stemmen skulle yte motstand mot de allerede etablerte sannhetene våre. Noen av de ansatte fant denne stemmen lettere enn andre, og kom raskt i gang med å stille spørsmål rundt våre etablerte sannheter. Spørsmålene kom frem både i diskusjoner og i loggbøker, og vi måtte øve oss på å finne perspektivene, og vi måtte øve oss på å bruke dem.

5.0 AKSJONENE

I oversikten i kapittel 4.0 har jeg satt opp aksjonene våre. Ettersom vi var tre avdelinger som jobbet med hver sine aksjoner og hver sine refleksjonssamtaler, så velger jeg å ikke gå inn i hele prosessen her. Det krever for mye plass og jeg vil ikke klare å få frem et nyansert nok bilde av hva som skjedde. Som jeg nevnte innledningsvis så valgte jeg å forske i egen barnehage for å komme raskt i gang og for å kunne gå i dybden på noen av spørsmålene. Derfor vil jeg presentere utsnitt fra hver avdeling sine refleksjonssamtaler og aksjoner, når jeg nå går inn i noe av det som skjedde da vi begynte reisen mot en lyttende pedagogikk.

5.1 REISEN MOT EN LYTTENDE PEDAGOGIKK

Etter dekonstruksjonen av medvirkning 10. september gikk vi videre med et ideal og en visjon om hva slags voksne vi ville være i møtet med barn. Vi ville ta barn på alvor, vi ville høre hva de hadde å si og vi ville følge deres initiativ i forhold til hvilke prosjekter og områder vi skulle fordype oss i i barnehagen. På samme tid ville vi at barn skulle være barn og slippe unna ansvaret ved å bestemme. Som en av førskolelærerne sa under dekonstruksjonen *”For meg er det viktig å huske at de fortsatt er barn. De skal ha masse tid til å leke og fordype seg i det de synes er gøy, og de skal slippe det ansvaret jeg som voksen har for å ta avgjørelser”* (dekonstruksjon 10.9.2007). Dette utsagnet oppsummerte mye av det mange uttrykte, nemlig at vi skal ta vare på den livsfasen som barndommen er. Vi vil at den skal preges av frihet og muligheter uten krav om ansvarliggjøring for de store avgjørelsene. Et annet utsagn i samme retning var en av assistentene som sa at *”medvirkning er kanskje uten så mye bestemmelse. Det handler mer om å bli hørt og sett enn det handler om å bestemme”* (dekonstruksjon 10.9.2007)

Vi ønsket å utvikle oss i retning av voksne som ser barn og lytter til barn, som kan ta opp i seg deres tanker og ideer og bygge videre på dem. Samtidig ville vi være voksne som tar ansvar for det som skjer og lar barn være barn. Loris Malaguzzi sa en gang at voksne som jobber som pedagoger i Reggio Emilia har en kompleks rolle. Han sa *”Reggio need a teacher who sometimes is the director, sometimes the set designer, sometimes the curtain and the backdrop, and sometimes the prompter”... ”who is even the audience – the audience who watches, who sometimes claps, sometimes remains silent, full of emotion, who sometimes judges with scepticism, and other times applauds with enthusiasm”* (Rinaldi i Gudichi, Rinaldi, Krechevsky 2001:89). For å få til dette så vi at vi måtte se barn som intelligente, som et vesen som har noe med seg

inn i samspillet og som kan skape mening sammen med oss. Vi måtte se kritisk på eget barnesyn og kom i prosessene stadig tilbake til spørsmålet – hva sier det jeg gjør om min måte å se barn på?

5.1.2 KAN VILJE TIL MEDVIRKNING GJØRE AT VI GÅR ET SKRITT FOR LANGT TILBAKE?

Hver av de to store avdelingen starter opp mandagsmøter hver uke for å la barna bli med i planleggingen av innholdet i barnehagen. Vi la opp til at tomme uker skulle fylles sammen med barna, og tenkte at vi nå skulle ta rammeplanens § 3 på alvor, og la barn være med i planleggingen av barnehagens innhold. Det viste seg imidlertid etter få uker at barna ikke bare ble medvirkende – de ble også til tider styrende. Ukene ble, sett fra oss voksne sitt ståsted, mindre innholdsrike. Foucault hevder at vi må gi et tillegg til den tradisjonelle oppfatningen av hva makt er. I tillegg til å se på hvem som besitter makten og hvor den kommer fra så må vi også se at makt er relasjonell.

”Power is not an institution, and not a structure; neither is it a certain strength we are endowed with; it is the name that one attributes to a complex strategical situation in a particular society” (Foucault 1980:93)

Og når vi snakker om barns medvirkning så blir relasjonene makten inngår i viktige. Som tidligere nevnt var makt et ord som personalet i barnehagen ikke hadde tatt stilling til. Makt var knyttet til noe skummelt, og misbruk av makt kom raskt til overflaten når vi begynte å snakke om ordet. I barnehagen er det likevel ikke til å komme unna at vi voksne i kraft av hvem vi er, hva vi gjør og hvilke erfaringer vi besitter, innehar makt i relasjonen med barna. Brandzæg (2002) skriver mye om makt ut fra barnas ståsted. Ut fra Flyvbjerg har hun tatt utgangspunkt i at vi kan operere med en todeling av makt. Makt som bestemmen og makt som kunnen. Under makt som bestemmen finner vi makt vi voksne bruker i kraft av hvem vi er og at vi har en overordnet rolle som gjør at vi kan si at noe er greit og noe ikke er greit. Under makt som kunnen finner vi hvordan vi som voksne bruker vår kompetanse, erfaring og kunnskap i møtet med barn for å utvide deres verden og tilføre nye elementer. Som voksne i barnehagen besitter vi begge typene makt, spørsmålet er når og hvordan vi bruker vår makt. Og det er her det begynner å bli interessant. I våre diskusjoner har vi til nå avdekket at det er i dette spenningspunktet mellom hva barn skal ha makt over og hva vi voksne skal ha makt over at vår usikkerhet ligger.

Karin: ”Og også sånn hvis vi tenker i forhold til barns medvirkning. Fordi atte når vi sier at vi jobber med barns medvirkning, så er det litt sånn som du sa på

planleggingsdagen at det er ikke nødvendigvis sånn at vi skal slippe alt og de skal styre alt.”

Synnøve: ”Ja, for vi voksne har med oss mange ting som det er bra for barn å få vite noe om.”

Jesper: ”Nettopp hva jeg mener. Vi må huske at de fortsatt bare er barn, og da har de kanskje ikke forutsetninger for å klare å ta så mange bestemmende avgjørelser.” (Refleksjonssamtale avdeling B 23.10.2007)

Denne refleksjonssamtalen kom etter at vi hadde hatt mandagssamlinger i to måneder, og begynte å se at det ble færre og færre muligheter for steder å dra til tur. Som Jesper uttalte: *”Nå synes jeg vi drar til Voldsløkka eller Gaustadskogen hver gang vi skal på tur, for det er de stedene barna kjenner og har gode opplevelser fra. Jeg mener ikke at de ikke skal få lov til å si noe om hva vi skal, men jeg tror vi ved å gi dem valget begrenser deres muligheter til å se hva som finnes der ute i verden”* (Refleksjonssamtale avdeling B 23.10.2007) Og her fant vi at Jesper satte fingeren på at vi hadde blitt litt redde for å bruke makt som voksne. Både i form av bestemmen og kunnen. Og i stedet for at dette var blitt positivt for barnegruppa så ble det begrensende i forhold til hvilke opplevelser de fikk med seg. I vår iver ette å la dem medvirke hadde vi tatt fra dem noe viktig i form av vår makt som kunnen. Som Synnøve sa i samme samtale:

”For å vite hvilke muligheter jeg har så må jeg kjenne dem. Det er som da jeg startet på førskolelærereutdanning. Hvis læreren hadde lagt alle bøkene foran meg og sagt jeg kunne velge selv hvem jeg ville lese, så ville jeg selvsagt startet med den jeg hadde et forhold til. Og kanskje ville jeg blitt hos den fordi det var den jeg kjente. Eller ennå verre – hvis jeg hadde fått en bok og beskjed om at resten kunne jeg finne på biblioteket! Da ville jeg hvertfall blitt hos den ene boka. Og litt sånn tenker jeg at det er for barna også. Vi som voksne må gå foran og vise dem hvilke muligheter de har og hva som finnes å velge i.”(Refleksjonssamtale avdeling B 23.10.2007)

I denne refleksjonssamtalen kom det også frem at de voksne opplevde mye uro på avdelingen, og at de opplevde at de som voksne ikke strakk til i forhold til alle barn. Kanskje fordi de nettopp gjorde det på den måten at alle voksne skulle se og følge opp alle barn? De bestemte at neste aksjon måtte være å få de voksne tilbake i en opplevelse av å mestre hverdagen sin. For å kunne være ansvarlige voksne som kan møte barn der hvor barn trenger det, så må de voksen også oppleve at hverdagen fungerer. For å gjøre livet på avdelingen mer oversiktelig så ble det bestemt at neste aksjon handlet om å dele opp barnegruppa. Pedagogisk leder skulle utarbeide forslag

til grupper. Hver gruppe barn skulle ha en voksen på avdelingen som de kunne forholde seg til.

5.1.2 ET SKRITT FREM IGJEN

Avdeling A fant noe av det samme i forhold til sine mandagsmøter. Her inne var barna eldre og hadde med seg flere erfaringer og opplevelser fra tidligere som de brukte, noe som gjorde at det ble flere muligheter og flere valg i planleggingen av uka. Men også de kom frem til at de kanskje hadde trukket seg for mye tilbake. De ønsket nå å gjøre noe mer ut av mandagsmøtene som kunne ta vare på barnas initiativ, som kunne ta vare på den voksnes kunnskaper og muligheter til å dele dette med barna og som kunne drive innholdet i avdelingen fremover.

Lisa: Men jeg tenker at da kan vi kanskje kan begynne å se litt på hvordan mandagsmøtet fungerer, i forhold til det. Hvordan skal vi, vi skal vel begynne etter hvert å lage grupper, det tror jeg er veldig smart. Det trenger ikke være gruppe for noe nesten – en gruppe for å møtes! Skravle littegrann, leke litt og asså bare være litt i det.

Rebekka: Men, da bare lurer jeg på. Hvis det skal være et møte nesten for ingenting men bare for å møtes, er det på en måte, altså er det på en måte etisk forsvarlig i forhold til bruk av barns tid. Jeg tenker, altså det er sånn at barn, det fremste i deres liv det er på en måte leken og så er det på en måte å komme videre på alle sine områder. Og hvis man da skal bli satt sammen i en konstellasjon bare for å møtes, så tenker jeg at blir det kunstig og blir det feil?

Lisa: Der skjønner jeg veldig godt hva du mener, og det ser jeg og. Men jeg tenker, jeg tenker, for det første så er det ikke nødvendigvis at dette skal skje, at dette altså du skal dit. Det var egentlig det jeg tenkte, men kanskje jeg formulerte meg litt feil. Det jeg tenkte på er ikke nødvendigvis at barn skal – nå skal du være med her på denna gruppa men jeg tenker litt mer frivillig. Altså, så klart hadde det vært veldig interessant å kanskje hatt en agenda for det og høre hvis det er noe de er interessert i å gjøre og har lyst til å prate om. Eller har lyst til å ta opp eller, ja, at man ikke eh møtes og sitter på stolen og sitter der som en sånn apatisk små brikker i et eller annet. Men det jeg har tenkt er at man hvertfall har, ja, rom for å dele opp lite grann. Hvis de som har lyst til det ønsker det.

Rebekka: Og så tenker jeg også, det jeg tenker er jo at det er en gruppe med barn som kan masse, som vil masse, som ønsker masse, som tenker masse, som undrer masse, og så tenker vi at nå er det på en måte kommet dit at vi har lyst til å trene opp hørestyrke i forhold til barna, i forhold til hvilke initiativ de

tar, eh og så har vi vært innom litt det som jeg er opptatt av – litt det kritiske punktet i samtalen, hvordan utvider vi på en måte barnas kunnskap. Og jeg tenker vel på en måte at noe, altså, hvis vi hadde fått til å på en måte gjennom de samtalen å se hva er det på en måte som opptar disse barna her og nå. Og hva er det de lurer på, hva er det de tenker på, hva er det de undrer seg over, Hva er det de trenger spørsmål på. Om det lissom er to pluss to er fire eller hva skjer med fuglen når den dør, er det noe med det der at uansett så er det noe som det går an å gripe fatt i. Og kanskje kan samle mange av de barna som har vært med i den gruppesamtalen, og kanskje kan de gjøre noe av dette sammen. (Refleksjonssamtale avdeling A 29.10.2007)

Refleksjonene var mange og lange, og i denne samtalen relaterte alle deltagerne seg til boka *Lyttende pedagogikk* (Åberg og Lenz Taguchi 2006), noe vi blant annet kan se gjennom bruken av ordet hørestyrke som går igjen flere ganger. Etter hvert kom gruppa frem til at mye av utfordringen lå i å klare å huske. De brukte mye tid på dialog og samtale med barna i løpet av dagen, men det å huske hva barna undret seg på og hva de lurte på, det var vanskelig. Da kom ideen om fortellertavle opp. Vi skulle henge opp en flip-over-blokk i garderoben, og her kunne alle voksne notere når de hadde vært i samtale med barn om noe som barna var opptatt av. De voksne ville ha tankene synlige og fremme ut fra en ide om at dette ville vise foreldre, barn og andre involverte at de så barns tanker som viktige. Videre ville avdelingen gå tilbake til tavla før mandagsmøtene og finne emner som kunne være interessante for barna å gå videre på. Det vi i prosessen reflekterte lite over var det etiske i å sette barns tanker og meninger opp på veggen. Mange av tankene kom kanskje frem i fortrolige samtaler, og var det ment å skulle være offentlig viten fra barnas side? Disse spørsmålene kunne vi ut fra tanken om barn som deltakere i et demokrati ha drøftet mer inngående. I samtalen snakket de også om foreldrenes rolle i barnehagen.

Rebekka: Jeg tenker at en måte å synliggjøre tankene også kan være å trekke med foreldrene. Du nevnte jo i sted at foreldrene har masse ressurser og kan bidra med masse. Og det å både få opp undringsspørsmålene og la de komme hvis de har noe å bidra med i forhold til det. Kanskje bygge prosjekter ut fra hvilke ressurser vi har rundt oss.

Lisa: Ja, og da kan vi bruke ukesrapporten til å formidle det spennende som er kommet frem og så kan foreldrene tenke hva de kan bidra med i forhold til det. (Refleksjonssamtale avdeling A 29.10.2007)

Her ser vi hvordan personalet forsøker å utvide tanken om prosjektarbeid i barnehagen. De forsøker å vende seg fra den tradisjonelle tanken om at det som skjer hos oss er et produkt a hvilke kunnskaper vi sitter inne med og mot en tanke om at avdelingen er et lite samfunn med ressurser og forbindelser både innover og utover. Inspirasjonen til dette hentet de nok kanskje fra tidligere diskusjoner, samtaler og studiebesøk vi har hatt som har handlet om Reggio Emilia og tankene bak deres måte å drive barnehage på. Men uansett så var avdeling A klar for sin andre aksjon. Å utvikle innholdet i mandagsmøtene i retning av at prosjekter kan oppstå og videreføres der. De ville gjennom fortellertavle ta vare på barnas tanker og undringer og de ville forsøke å trekke foreldrene inn i prosjektene.

5.1.3 MANGFOLD I MENINGER

Småbarnsavdelingen hadde sin første ”store” opplevelsen av verdien i å se kritisk på egen praksis i refleksjonssamtalen 30.10.2007. Det hele startet med en videreføring av Nettis tanker om enighet innad i barnehagen. Hun opplevde at avdelingen var preget av stor ro rundt måltidene, og det var positivt. Men hun var ikke så sikker på om bakgrunnen fro roen var like positiv. Blant annet stilte hun spørsmålet om hva som var meningen med måltidet? Er det at barn skal sitte rolig gjennom hele måltidet, at vi ikke skal ha for høyt støynivå og at de voksne skal ha det behagelig? I begynnelsen gikk de som har vært på avdelingen i motstand mot kritikken. De forsvarte bakgrunnen for at de hadde tatt de valgene de hadde tatt, og snakket mye om hva de hadde jobbet med i fjor. Netti ga seg imidlertid ikke og snakket mye om andre tanker rundt det å sitte ved bordet og måltidet. Elementer hun trakk frem var å bli glad i å spise mat, å kunne kose seg i fellesskapet, å oppleve glede ved samtale og å sitte sammen med en god venn og lære seg å smøre maten sin selv.

Og gjennom denne første refleksjonssamtalen opplevde de noe viktig sammen. De opplevde å kunne gå i dialog med hverandre og diskutere ut fra eget verdisyn uten å ”miste” noe. Alle fikk frem sine tanker, og et måltid som for en utenforstående hadde sett ut som harmoni og enighet viste seg å ha mange underliggende strømmer. Alle klarte imidlertid å dele meninger og oppfatninger, så da de gikk ut fra møterommet så hadde de bestemt at deres aksjon skulle handle nettopp om måltidet og barna måtte ikke lenger spise opp alle skorpene sine. I stedet skulle barna få kvarte brødsiver på tallerkenen i stedet for halve, for å se om det kunne øke appetitten. Etter denne diskusjonen gikk alle ut fra møterommet med smil om munnen, og en av assistentene sa til meg: *”det er så moro å kunne diskutere når alt er greitt å si, og alles meninger er like mye verdt. Selv om noen må gi seg på noe så er ikke det så farlig.”*

Småbarnsavdelingen hadde sin skorpeaksjon, og da de hadde neste refleksjonssamtale så var de tydeligere i forkant på at det var greit å ha ulik oppfatning og hevde nye tanker.

5.1.4 VI SAMLES IGJEN TIL FELLES REFLEKSJON

28.november 2007 samlet vi oss igjen til en felles refleksjonssamtale om hva medvirkning er og hvordan våre aksjoner og prosesser har fungert i forhold til hva vi har snakket om at vi vil få til. Erfaringer fra alle avdelingene viser at de voksne tenker at vi må gå litt tilbake til der vi var før vi startet aksjonene, med å planlegge mer uten at barna alltid skal utale seg om hvor vi skal dra og hva vi skal gjøre. Bakgrunnen for dette har vi allerede vært inne på da jeg gikk gjennom avdelingsvise refleksjonssamtaler. Det handler om at voksnes makt som kunnen må ha en plass av respekt for barnet. Ideen vår nå var at vi tar barn på alvor og lar dem medvirke når vi klarer å ta med oss deres tanker inn i planene våre. Men vi voksne må gjøre oss noen refleksjoner og bruke våre kunnskaper til å sammen med barna skape meningsfullt innhold i hverdagen.

I denne samtalen snakket vi også mye om at det å høre barns stemmer og la dem medvirke også må komme frem i evaluering av opplegg og hendelser. En av de ansatte fra avdeling B trakk frem deres erfaringer rundt smågruppene sine. De hadde sett at barna gjerne snakket om hvordan det hadde vært rett i etterkant av en samling eller en gruppeaktivitet. Da var det viktig å skrive ned og notere hva de sa og mente slik at det kunne bli utgangspunkt til neste gang. Det kom også mange innspill om andre måter å la barn være med og evaluere på enn bare å snakke sammen i etterkant.

Synnøve "Alle avdelingene kan jo bruke pc'ene som står i gangen mer i forhold til barns medvirkning. Hvis vi for eksempel kan sette sammen en del bilder fra noe vi har gjort, en tur vi har vært på eller no, så kan vi se det sammen med barna. Jeg tror at vi får masse innspill og tanker om hvordan barna har hatt det som vi kan ta med oss videre. Da tar vi barns tanker på alvor tror jeg"
(Felles refleksjonssamtale 28.11.2007)

Vi gikk ut av denne refleksjonssamtalen med en tanke om at det var evalueringen som ble viktig å ta tak i, og at det å la barnas stemmer bli tydelige i evaluering av hva vi har gjort ville gi dem mulighet til aktivt å dele hva de har fått ut av det. La dem slippe til og dele opplevelser, og at vi voksne tar deres erfaringer på alvor og lytter til dem. Barnehagens visjon er *En jungel av opplevelser*. Tanken bak er at barna gjennom hverdagen i barnehagen skal få tilgange til varierte opplevelser. Og at de skal bli tatt på alvor ved å møte voksne som kan anerkjenne disse opplevelsene og sammen med

barnet bearbeide dem videre til ulike former for læringsutbytte (Bae 1996). Visjonen skal speile at barna får tilgang til ulike inntrykk, men uten at de skal bli bombardert. Det er hvordan vi møter dem etterpå og hvordan vi går inn i erfaringene sammen som blir viktig. Ved at barna nå skal få slippe til i evalueringen gir de voksne tilgang til tanker om hva som er interessant for dem og ikke. Deretter blir det de voksne sitt ansvar å følge dette opp videre.

Dette henger godt sammen med arbeidet med pedagogisk dokumentasjon som gjøres i blant annet Reggio Emilia. Rinaldi sier at i en slik prosess vil vi møte både subjektivitet og fortolkninger, tvil og usikkerhet, midlertidighet og nye fortolkninger. Men alt dette må vi ønske velkommen fordi de gir oss en politisk tilnærming til pedagogisk praksis, en tilnærming som er svært åpen og demokratisk.

”The reader can be a colleague, a group of colleagues, a child, children, parents, anyone who has participated or wants to participate in this process. The documentation material is open, accessible, usable and therefore readable. In reality this is not always the case, and above all the process is neither automatic nor easy” (Rinaldi i Gudici, Rinaldi, Krechevsky 2001:86)

Dahlberg og Moss (2005) hevder at ved å bruke denne måten å dokumentere sammen med barn på kan vi risikere å bruke det som en maktstrategi. Ved at vi dokumenterer via bilder og film og lar barn selv uttale seg så kan vi komme til å bruke det som et redskap til å lete etter ”normaler” og hendelser som skiller seg ut. Opptakene og bildene kan bli en måte å dokumentere barnets utvikling. På den måten kan vi som voksne kontrollere barns opplevelser og hendelser. Dette er noe vi må vokte oss for i videre arbeid med å la barn få tilgang til og delta i pedagogisk dokumentasjon. Tanken bak, som vi må klare å holde fast ved, er at vi vil slippe til barnas stemmer for å se hva de har opplevd, og kunne bruke de stemmene til å se kritisk på den praksisen vi skaper sammen. Er det vi skaper i vårt teoretiske rom meningsfullt for alle deltagerne? Både den erfarne, den uerfarne og kunnskapen som møtes der inne. Håpet er også at jobbing med dokumentasjon skal hjelpe oss til å avdekke våre diskurser og gjennom kritiske og nye spørsmål kunne avdekke et mangfold som vi tidligere ikke har sett. Jeg sa tidligere at da vi så gjennom filmopptakene sammen så kom det frem et langt større mangfold i situasjonene da alle var til stede enn da jeg og en til satt og så opptaket alene.

Vi klarte ikke å komme i gang med denne jobbingen avdelingsvis før etter siste refleksjonssamtale. Det handler kanskje om at ordene trenger tid før de kan smelte sammen med praksis. Og vi er noen ganger redde for å starte opp nye aksjoner fordi vi ikke vet utfallet av dem. Og så handler det om ennå mer, nemlig at det rører ved noe

som er oss selv. Vi må bryte opp en måte å tenke på og gå ut å handle annerledes. Det krever noen ganger at vi må få lov til å tenke og reflektere sammen flere ganger før vi tør å sette oss inn i vogna på berg-og-dalbanen vår og kjøre.

5.2 EN STOR LOOP - FJERDE DEKONSTRUKSJON

2. januar 2008 skulle vi nok en gang dekonstruere ordet medvirkning. Måten vi gjorde det på hentet vi inspirasjon til fra to av førskolelærerne våre som i samme periode fulgte et etterutdanningskurs i pedagogisk dokumentasjon ved Høgskolen i Halden. Deltakerne fikk ikke vite hvordan dekonstruksjonen skulle gjøres, de fikk instruksjoner underveis.

Vi satte oss rundt et stort bord, og alle deltagerne fikk en bit med stoff og ull i ulike farger. Oppgaven gikk på å skape et bilde hvor vi hver for oss uttrykte hva medvirkning er. Bildet skulle ha en liten historie knyttet til seg og det skulle ha et navn. Det var mye latter og intens konsentrasjon da det vokste frem ulike tovete bilder rundt bordet. Folk la mye av seg selv og sine tanker inn i bildene. Da bildene var klare gikk vi en runde rundt, og alle fikk presentere bildet sitt og fortelle historien som hørte til bildet. På denne måten fikk hver og en av dem fortalt de andre litt om hva medvirkning betyr for dem nå, og hvordan de bruker medvirkning i hverdagen.

Deretter fikk personalet beskjed om å gå sammen to og to og legge bildene med bildeflatene mot hverandre. Vi delte så ut en saks til hvert par og ba dem klippe opp bildene. Dette vakte mange reaksjoner. Noen ble forskrekket og noen ble lei seg. Andre igjen ble mest forundret. Men alle var med og gjorde det. Deretter skulle parene lage nye bilder av bitene. Nå skulle de to som satt sammen sette sammen sine biter til et nytt bilde. Alle startet opp, men heller ikke denne gangen fikk de jobbe i fred. En voksen gikk nå rundt og tok vilkårlige biter fra en gruppe og ga til en annen gruppe, og igjen noen biter fra denne gruppa og ga til neste gruppe. Avslutningsvis samlet vi alle bitene og tovet dem sammen til et stort nytt teppe. Inne i dette teppet lå alle historiene våre om hva medvirkning er.

Gjennom denne dekonstruksjonen ville vi billedgjøre og gjøre mer håndfast hva dekonstruksjon gjør med oss og hva det krever av oss som mennesker å være del av en dekonstruerende praksis. Da vi satt og så på det store bildet vårt til slutt snakket vi om hva prosessen hadde gjort med oss. Det kom mange innspill og mange relaterte det til sin egen virkelighet og det å skulle gå inn og bryte opp egen praksis. Jeg skriver ned noen av utsagnene her uten å kommentere dem ytterligere – de står for seg selv og sier mye om hva gruppa har gått i gjennom i perioden aksjonsforskningen har vart.

- *Vi har ikke svar på alt*
- *Endring er smertefullt, men vi trenger det*
- *Resultatet blir annerledes enn det man hadde forutsett*
- *Det er utrolig vanskelig å gi fra seg en del av sin egen sannhet*
- *En liten ting kan føles som utslagsgivende for at ting ikke fungerer*
- *Det er vanskelig å legge sjela si i noe, for så å måtte bryte det ned. Nesten sånn at jeg ikke tør gå inn og gjøre det en gang til. Likevel ser jeg jo at det nye blir bra også.*
- *Jeg synes dette utvider horisonten. Føler at det gjør meg mer åpen for andre tanker og meninger*
- *Selv om ting faller fra hverandre, kan man bygge det opp igjen sammen*
- *Barnas tanker er forskjellig fra voksnes tanker*
- *Alle har forskjellig oppfatning av hva medvirkning er, og det først når vi snakker om det eller gjør sånne ting som det her at vi skjønner hvor forskjellig vi er. Ordet er jo det samme.*

5.3 AVSLUTNING GJENNOM FELLES REFLEKSJON

Da vi skulle avslutte aksjonsforskningen i fellesskap tok vi utgangspunkt i to avisartikler om barns medvirkning. Den ene var hentet fra VG (2007) og den andre fra Fredrikstads blad (2007), og begge artiklene forsøkte å si noe om hva som skjer med barnehagen når barn skal medvirke. Og det som jeg ser ut fra transkripsjonen av denne samtalen er at personalet har blitt tydeligere og mer kritisk enn de var noen måneder tidligere. Blant annet er de tydeligere på hva medvirkning kan være og hva det ikke er for dem.

- *Jeg har lyst til å kommentere ingressen..... så langt henger jeg med, men så kommer det noe rart. Nå skal fire-femåringene selv bestemme i barnehagen. Hva har det med medvirkning å gjøre da? Enten har journalisten eller de i barnehagen blandet kortene. Det skinner litt igjennom her at noen har misforstått veldig fra hva jeg leser inn i medvirkning.*
- *Vi har jo snakket om det mange ganger i barnehagen, hva innebærer det for meg? Og vi har jo hørt og sagt mye rart. Det kan være vanskelig for mange å finne gode måter å jobbe med det på.*
- *Jeg har jo vært på kurs, og der kom vi inn på det. Nå skal jeg være litt fordomsfull, men der var det mange damer over 40 som uttrykte at nå skal jo barna bestemme så mye, vi skal slippe all kontroll og det blir helt annerledes.*

Men det jo en gedigen misforståelse, er det ikke det da? Det er så stor forskjell på å være med og medvirke og det å bestemme selv.

- Og så tror jeg det er viktig å tenke de små øyeblikkene og de små situasjonene.

Det må ikke være så stort.

- Ja, det handler vel om å se og lese hva barna vil

- Ja, og der ligger misforståelsen. Hvis noen tror at medvirkning innebærer at nå kan vi som voksne lene oss tilbake og slippe kontrollen, så.....

- Ja, for det er noe med at ansvaret ligger fortsatt hos oss.

- Jeg tenker at vi har desto mer ansvar nå når vi skal se hva barn virkelig vil enn da vi tok utgangspunkt i hva vi vil.

Jeg synes dette utsnittet av samtalen sier at vi har en gruppe som er på vei mot en etisk praksis. Særlig når de snakker om ansvaret de har. De er tydelige på at ansvaret hos de voksne er stort når vi snakker om barns medvirkning. Fordi barn er intelligente og de kan på strålende vis være med i meningsskapning og kunnskapsproduksjon i barnehagen. Samtidig så er de sårbare og små – de er barn. Og det med etikken kommer inn lenger ut i samtalen også.

- I utdannelsen delte vi mellom medvirkning, medskapning og medmenneske. Og det er viktig. Hele utfordringen ligger i at du er du og du er sammen med mange andre. Hvordan skal du medvirke og være medmenneske i hverdagen din? Det er et stort ansvar i forhold til å jobbe med barn. Da er det ikke bare å åpne en skuff og si "der er perlene".

- For det er jo som du sier vi vil at barna skal sosialiseres inn i et demokratisk samfunn, og det er også en del av medvirkning gjennom det å være medmenneske. Men hvis mange lar medvirkning handle om å bestemme selv så får vi en gruppe barn hvor alle vil det de vil selv, og da er det jo den sterkeste som vinner. Og jeg synes ikke Fluenes herre var en veldig sjarmerende film, for å sette det litt på spissen.

- De som roper høyest får være med og avgjøre det som skjer i barnehagen – det står her i avisen. Men hva da med de som ikke har så god språk og som ikke har så høy stemme? De må også være med.

- Og det er som du sier at det med medvirkning handler om å virke med.

Etter å ha presentert dette utsnittet vil jeg gå litt tilbake til hva jeg tidligere har skrevet om synet på barn. Jeg har sagt mye om at det å jobbe med medvirkning krever at vi voksne ser barn som en deltagende part i det som skjer i barnehagen, og som noen som kan være med og skape ny handling og ny kunnskap i det teoretiske rom. Og jeg

synes å kunne lese inn i dette at her har vi voksne som er blitt klarere på det ansvaret de har i forhold til medvirkning, og det er blitt klarere på det å være subjekter i stadig utvikling. Både voksne og barn kan ut fra dette sies å være becomings i Lees (2001) forståelse av subjekter som becomings. Og det er også interessant å se hvordan det siste utsagnet bærer preg av dekonstruksjon. Helt uoppfordret deler hun her opp ordet medvirkning og snur det for å legge ny mening i ordet.

Gruppen kom også inn på at rammeplanen kan oppleves vag og at det derfor kan være enkelt å adoptere ferdige formler på hva medvirkning er eller skal være, men de var skeptisk til hvilke oppfatninger som blir adoptert rundt om kring. Dette ledet oss videre til å snakke om hvor viktig førskolelærerne er for å kunne jobbe godt med medvirkning i barnehagen. Og igjen er det en som tør å sette ord på at de to yrkesgruppene vi finner i barnehagen har ulike bakgrunn og ulike forutsetninger for å gå inn i et slikt arbeid.

- For å jobbe med medvirkning må du gå gjennom en del prosesser, vi må reflektere og tenke, vi må rive og slite litt i våre oppfatninger og til det trenger vi mennesker som kan være med i prosessene. Og det her er ingen ditching av dere assistenter som sitter her, for jeg synes dere er utrolig gode til å gå inn i både refleksjoner og annet arbeid her, men det er klart at har man en barnehage med en førskolelærer og elleve assistenter så er det ikke så lett å starte opp og videreføre alle disse prosessene. Da kan det være enklere å ha en ferdig oppskrift å forholde seg til, fordi det er håndfast. En oppskrift for å komme seg unna.

Og dette utsagnet følger meg sammen med Bae (2006) som sier at barnehagene må sette medvirkning på dagsorden for å kunne jobbe med det som noe annet enn en metode. Ut fra hva dette prosjektet har vist meg så ser jeg at refleksjon er et viktig verktøy å ta i bruk for å komme videre i prosessen. Og for å kunne bruke refleksjon så må vi sette av tid til det.

Nordtømme (2006) fant i sine undersøkelser at førskolelærerne ikke uttrykte sitt barnesyn tydelig i fokusgruppesamtaler de hadde sammen. Hun mener imidlertid å se at barnesynet er avgjørende for hvilken plass barns medvirkning får, og på hvilken måte den får komme til uttrykk. Hun peker videre på betydningen av refleksjon for å finne frem til barnesyn og måter dette påvirker praksisen vår. Hun fant gjennom samtale med førskolelærer at *"barns medvirkning i realiteten kan ha ganske ulikt innhold og representere ulike barnesyn og pedagogisk forankring"* (Nordtømme 2006:84). Dette henger godt sammen med hva vi har avdekket i vår aksjonsforskning. Hvilket syn vi har på barn, hva vi tenker at er barn er og kan, betyr noe for hvordan vi møter barna.

5.4 JOBBINGEN FORTSETTER SELV OM FORSKNINGEN ER OVER

Fordi personalgruppa aktivt har brukt tanker fra Reggio Emilia har de også vært opptatt av det fysiske miljøet i barnehagen. Tanken var at miljøet skulle bli den tredje pedagog (Gudici m fl 2001) . Avdeling A sine aksjoner handlet om å utvikle de voksnes hørestyrke (Åberg og Lenz Taguchi 2005), og å huske de innspillene som kom fra barna slik at de kunne følges opp videre i prosjekter. Her så vi at personalet støtte på utfordringer knyttet til det å huske hva 20 barn er opptatt av og hvor de befinner seg. De voksne forventet av seg selv at de skulle ha det i hodet, men det viste seg å ikke fungere. De hadde heller ikke nok tid til å dele hva barna var opptatt av. En annen og verdifull konsekvens av å lytte til hva barn sa var at vi fikk et nytt blikk på innredningen vår. Noen av barna gjorde mye ut av seg i form av at de var fysiske og hadde høye stemmer, andre lot seg lett bryte opp fra lek og begynte å ”vandre”. Ut fra dette brukte avdelingen siste refleksjonssamtale til å diskutere og sette ord på hvilke føringer de hadde lagt for det fysiske miljøet på avdelingen. Gjennom kritiske spørsmål og nok en gang bruk av teori forsøkte de å forme en ny aksjon som skulle sette i gang en endring inne på avdelingen.

Gjennom refleksjonssamtaler gikk gruppa inn i hvordan vi kunne utvikle miljøet videre. Disse samtalene viste en interessant dimensjon ved maktaspektet. Pedagogisk leder ledet an i diskusjonene, og gjennom transkribering kan vi se at hun har en enorm evne til å reflektere. Utfordringen for de som sitter sammen med henne er at hun reflekterer over egen og andres praksis i et forum hvor de andre også trenger plass til å reflektere ut fra eget ståsted. Så det er også en utfordring i en prosess som den vi har kjørt nå, å la alle stemmer slippe til også hos de voksne. Vi har gjort noen små grep, men det finnes mange flere måter å gjøre det på. Det blir min utfordring som leder videre; å ta vare på de gode prosessene og lete etter stadig nye måter å forstå virkeligheten og barnehageverdenen vår på.

“Are we putting up the alphabet because we truly believe it is useful for learners or is that how we have been conditioned to see primary spaces? Are we acting as adults with the power to create a transformative space, or simply reiterating the dominant norms without thought?” (Batycky 2008:174)

Dette sitatet setter ord på mange av de tankene som kom frem i avdeling A sin siste refleksjonssamtale knyttet til dette prosjektet. Men det som var spennende å se var at de valgte å ikke stoppe det her. De valgte å fortsette å jobbe aksjonsrettet i

forhold til egen praksis. Selv om det har kommet frem at det har vært til tider frustrerende, og til tider kaotisk for alle involverte, så ønsket de å gå videre. Det tenker jeg er et signal om at dette er en måte vi kan jobbe på i barnehagen. Vi kan gjennom kritisk refleksjon og nye blikk på praksis jobbe videre med vår rolle som pedagoger, med barnehagen som en pedagogisk institusjon og til og med i forhold til barnehagens samfunnsmandat.

Også småbarnsavdelingen har jobbet med sitt fysiske miljø gjennom denne perioden og etterpå for å gi barna grovmotoriske utfordringer og store leker og gjenstander å samle seg rundt. Her er et utdrag fra refleksjonssamtalen hvor de diskuterer hvorfor denne måten å organisere på har vært vellykket for denne aldersgruppa:

- *Litt av grunnen til at ingen faller utenfor er at de har nok valgmuligheter og nok å henge i med hele dagen. Barna er trygge på at jeg kan gjøre hva jeg vil her, og de vet også at det er lov å gå inn på naboavdelingen hvis det er behov.*
- *Og jeg synes de lekene vi har får i gang mye bra lek. Bilen og den store båten gir masse god lek. Og de vet at de kan være der, og noen ganger er de på badet og leker med vann. Og det har jeg tenkt på at vi kanskje kan legge opp til at de som synes det er gøy med vann så la dem holde på selv om vi ikke har tenkt det i utgangspunktet.*
- *Jeg synes vi får det til – barn faller oftere utenfor når de må følge mange opplegg*
- *Ja, og jeg tror at når jeg ser at ungene har det bra, og de andre voksne har det bra så er det nok for meg.*
- *Det som gir meg energi er å se hvor bra barna har det.*
- *Ja. Husker dere den dagen da alle satte i gang med å gi hverandre klem? Det var så utrolig spesielt å se alle de to-åringene som klemte hverandre. Og det å se hvordan de klemmer hverandre når de skal hjem. Jeg tror det handler mye om hvordan vi er mot dem. Det skal vi ta vare på.*
- *Ja, jeg tror det handler om at vi har det godt vi som jobber her også. Det er god takhøyde og vi kan le sammen. Det gjør noe med miljøet mellom barna også.*

6.0 DRØFTINGER OG FREMTIDIGE UTFORDRINGER

Aksjonsforskningen som denne avhandlingen er utformet rundt har vært en del av mitt liv i mer enn et år, og personalgruppa i barnehagen har vært involvert i nesten åtte måneder. Jeg gikk inn i prosjektet sammen med en personalgruppa som består av flere pedagoger enn assistenter, gruppa er vant til å reflektere over eget arbeid og vi har tidligere jobbet med å se barnehagen som en helhet som gå utover enkeltavdelinger. Jeg ser at dette har vært med på å gjøre aksjonene og refleksjonssamtalene mulig. Vi kunne gå rett inn i å jobbe med det sammen fordi vi kjente hverandre godt i utgangspunktet og hadde jobbet en del med utvikling av det faglige innholdet i barnehagen allerede før vi startet opp.

I etterkant seg jeg at aksjonene har fått lov til å utvikle seg inne på hver enkelt avdeling ut fra personalets tanker om hvilke muligheter som ligger der for å endre egen praksis og se den med nye øyne. Men det som har vekket følelser og som har rørt ved oss i prosessen har for en stor del vært refleksjonene vi har tatt del i sammen. Gjennom dekonstruksjoner av ord som trygghet og medvirkning har vi fått frem nye perspektiver og nye meninger, både hos den enkelte og hos gruppa sammen. Det å bryte opp allerede etablerte forestillinger og se det i relasjon til den praksisen vi utøver har vært spennende og utviklende.

6.1 TID TIL REFLEKSJON

Som jeg sa tidligere så har vi ryddet tid i hverdagen for å gjennomføre dekonstruksjoner og refleksjoner sammen. Det har tatt mye tid fra andre ting som vi ellers kunne fylt møtetidene våre med. Blant annet uttrykte en av de ansatte rett før karnevalet at *”i år er vi ikke i forkant med noen ting. Jula kom som kastet på oss, og nå er det karneval allerede. Ikke at det er så mye å planlegge, men jeg glemmer på en måte at disse tingene kommer – og plutselig er de her. Så nå må vi bare hive oss rundt og arrangere karneval.”* (Jesper, uformell samtale 28.01.08). Kanskje er dette en konsekvens av at vi har brukt så mye tid å dykke i holdninger og ord, vi har glemt å sette av tid til det praktiske. Noe løste seg greitt underveis ved at en eller to tok ansvar for å arrangere hendelser for hele huset, andre ganger ser jeg at jeg som leder kunne hjulpet gruppen til å finne tid til organisering av praktiske ting også.

Likevel har tiden til refleksjon vært verdifull i forhold til å kunne artikulere hva barn er for oss og se hvordan det påvirker hva slags plass barns medvirkning får hos oss. Uttalelsene i den avsluttende refleksjonssamtalen viste at mange i stor grad kunne

sette ord på hva de selv tenkte medvirkning kunne være, og de relaterte det til eksempler fra egen praksis. Men hvordan står det til med tid til refleksjon rundt i norske barnehager i dag? Hvordan reflekterer pedagoger og assistenter over egen praksis? Dette er spørsmål jeg ikke kan gi noe svar på, og antagelig er det like mange praksiser for refleksjon som det er barnehager. Men at refleksjon over egen praksis er fruktbart er jeg overbevist om. Jeg utformet derfor en liten undersøkelse internt i barnehagen hvor jeg ba personalet sette ord på når de reflekterte, hvordan og sammen med hvem.

Alle svarte ut fra egne forutsetninger, men det som gikk igjen i alle svarene var at tid til refleksjon er viktig for utvikling av egen praksis, og at de fleste av de ansatte reflekterte jevnlig. Mange refleksjoner foregikk i barnehagen, eller på vei til og fra jobb. Noen reflekterte også sammen med familie og venner, da særlig rundt egen rolle. Til tross for at vi i denne perioden har brukt mye tid på refleksjon ønsket alle med unntak av en mer tid til å reflektere sammen med andre. Jeg tenker at dette bør få konsekvenser for videre arbeid i barnehagen. Et annet element som er kommet frem i løpet av den tiden vi har jobbet sammen er at det å skrive om egen praksis og reflektere skriftlig er vanskeligere enn å snakke sammen. Det var for mange vanskelig å komme i gang med loggbøker, og det var for mange vanskelig å finne tid til å sette seg ned og skrive i dem. Det er mange øyeblikk i hverdagen, og det å feste noen av dem til papiret krever at vi må velge å bruke tiden vår til å skrive i stedet for å være deltager i neste øyeblikk. Dette var for mange et vanskelig valg å ta. I etterkant ser vi likevel at det er de tankene og hendelsene vi har skrevet ned som vi husker. Det er de episodene vi har kunnet fortsette å jobbe med.

Vi må fortsette å sette av tid til refleksjon og faglig utvikling, fordi det er det å se egen praksis som gjør at vi kan videreutvikle den. Tid til refleksjon kan bli en del av en pedagogisk praksis hvor vi tillater oss å være i stadig utvikling. Jeg har skrevet om tid tidligere i denne avhandlingen, basert på hva Dahlberg og Moss (2006:188) kaller *In search of Utopia*. Og det å velge inn tid til refleksjon og dekonstruksjoner slik vi har gjort har medført at vi har måttet velge bort tid til noe av det praktiske. Det krever en vilje hos personalet til å raskt bli enig om praktiske detaljer, og fordype seg i diskusjoner og kritiske spørsmål forankret i en pedagogisk praksis fremfor diskusjoner rundt hvem som er best egnet til å sette på vaskemaskiner og skrive vaktlister. Igjen er vi tilbake til voksnes opplevelse av kontroll. Jeg er selv oppdratt til at planlegging og orden er roten til alt godt. Så lenge rammene er på plass så kan vi tillate oss å improvisere innenfor dem. Det gjør livet vårt trygt og forutsigbart. Ofte i barnehagesammenheng er disse rammene praktiske, enten i form av hvilke vakter som har hvilke oppgaver eller i form av en plan som skal settes ut i praksis. Gjennom aksjonsforskningen dette året har vi smakt på hva som kan skje når vi setter det

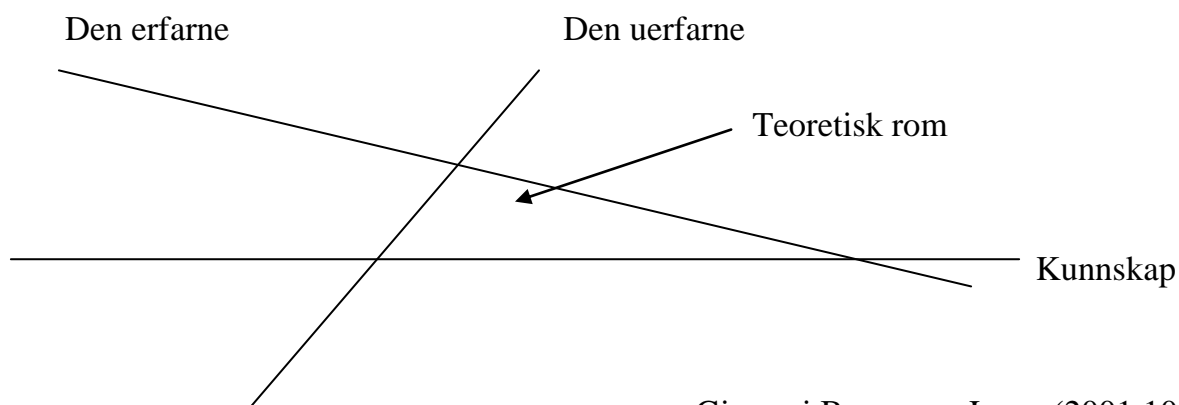
praktiske litt til side og i stedet lar verdisyn og tanker rundt barn og barndommer være rammene våre vi improviserer innenfor.

Jeg har tidligere trukket frem det å ha plass til mangfold i barnehagen. For å få til det må vi ha raushet og åpenhet i personalgruppa og vi må gi alle tid og rom til å komme frem med sitt. Men det vanskeligste har kanskje vært at vi har måttet tåle å leve i kaos. Spørsmål vi tidligere har hatt svar på i kraft av å være en samstemt personalgruppe har nå fått flere svar og flere muligheter.

6.2 SYN PÅ BARN OG BARNES MEDVIRKNING

Som vist tidligere har vi forsøkt ulike innfallsvinkler for å se barns medvirkning. Vi startet ut med en vid forståelse av ordet og hadde en tanke om at barns kreativitet og evne til meningsskaping skulle styre retningen hverdagen deres tok. På samme måte som Nordtømme (2006) fant vi at medvirkning kan deles i flere ”typer”. Det Nordtømme kaller statisk form for medvirkning, hvor voksne legger opp til noen valgalternativer som barn kan velge mellom, har vi kalt medvirkning ”på lat”.

I motsetning til dette løfter Nordtømme frem medvirkning på et annet plan. Her er voksne og barn delaktige og villige til å dele avgjørelser (Nordtømme 2006:84). Denne tanken var en sterk drivkraft hos oss også, men vi fant etter hvert ut at vi i vårt arbeid måtte tilføre nok en dimensjon. Den er forsøkt billedliggjort gjennom det teoretiske rommet . Jeg har presentert modellen tidligere i oppgaven, men velger å vise den en gang til her.



Giroux i Brown og Jones (2001:102)

Det vi oppdaget var at vi lenge var redd for å bruke vår kunnskap og erfaring, eller vår makt i form av kunnen. Gjennom å skulle slippe barnas stemmer tok vi skrittet litt for langt tilbake og overlot arenaen til barna. Vår opprinnelige tilnærming til kunnskap lot oss se kunnskap i krysspunktet mellom lærer, elev og kunnskap. Da vi

oppdaget at det å ikke gå inn med vår kunnskap gjorde at barna ikke lenger utvidet sine erfaringer, men heller begrenset dem måtte vi stille oss spørsmålet om hva som skjedde. Vi hadde lest og diskutert mye om et barnesyn hvor barn har evne til å gå inn i læringsprosesser, uten at vi som voksne skulle utstyre dem med svar. Men uten å tenke oss om hadde vi tatt fra dem muligheten til å få innsyn i vår kunnskap, ved å tenke at de skulle finne frem til denne kunnskapen selv. Det gikk etter hvert opp for oss at Synnøves sammenligning i forhold til utdannelsen sin sa mye. Hun sa også at *”for å vite hvilke muligheter jeg har må jeg kjenne dem”* (Refleksjonsamtale avdeling B 23.10.07). Og som voksne kan vi ta ansvar og bruke vår kunnskap i samhandling med barna uten å tro at vi skal fylle tomme krukker eller at vi bruker vår makt til å få barn til å gjøre som vi vil. Makt er en del av en kompleks situasjon i et bestemt samfunn. Og vi kan velge på hvilken måte vi bruker makten i relasjonene vi deltar i.

Ny kunnskap oppstår i møter mellom mennesker. Det teoretiske rom illustrere det gjennom å vise at teoriene videreutvikler seg i møtet mellom allerede erkjent kunnskap, en erfaren og en uerfaren part. Og vi voksne kan gå inn i det møtet med åpenhet og møte barn med mulighet til å videreutvikle noe sammen med oss. Og uten å misbruke vår makt eller kunnskap kan vi bringe vår kunnskap inn i det møtet og la den fungere som døråpnere for barna. Gjennom å være åpen for hva det er barna er ute etter kan vi finne måter å gi dem tilgang til måter å avsløre og oppdage kunnskap på. På den måten blir det teoretiske rommet et sted hvor vi sammen kan utvikle kunnskap. I møter mellom voksne og barn vil det alltid være ulikhet i erfaring, kunnskap, levd liv og språk. Dette åpner også opp for å gå litt videre på å se at ordet meningsskaping kanskje ikke er nok for å beskrive hva som skjer i møtene hvor barn er medborgere og deltagere i det samfunnet som barnehagen er. For det skjer mer enn at vi skaper mening. Vi videreutvikler innhold, vi endrer innhold, vi skaper nye meninger. Men alt skjer ut fra noens mening, opplevelse eller erfaring som bringes inn i det teoretiske rom sammen hvor de i møte med andre meninger, opplevelser og erfaringer endrer form. Jeg har ikke klart å finne noe annet ord på det som skjer, og holder som tidligere nevnt fast på ordet meningsskaping når jeg snakker om hva som skjer i møtene mellom voksne og barn.

Jeg vil i denne forbindelse stanse opp ved uttalelsen til Jesper i refleksjonssamtalen 23.10.2007: *”Vi må huske at de fortsatt bare er barn, og da har de kanskje ikke forutsetninger for å klare å ta så mange bestemmende avgjørelser.”*

Dette utsagnet kan slik jeg ser det tolkes på flere måter. Ut fra et syn på barn formet i modernismen, formulert på akse mellom *child as dangerous* eller *child in danger* (Prout 2007) vil vi kunne se utsagnet som at barn ikke har forutsetninger til å skape kunnskap sammen med voksne, fordi de ikke har forutsetning for det. Men hvis vi derimot gjør en switch lik den vi gjorde i dekonstruksjonene, og tar på oss

postmoderne briller kan vi lese det som et uttrykk for omsorg og ansvar for barn. Det ansvaret vi som voksne har til å fortsatt ta vare på og kanskje, som denne personalgruppa har uttrykt flere ganger, et etisk ansvar for å fortsatt være voksenpersoner sammen med barn. At vi gjennom å se barndommen som en fase med egenverdi skal la barn bli hørt og tatt på alvor. Men at vi også skal la dem slippe å ta ansvar for egen læring og at de ikke skal få rollen som bestemmende. Og igjen blir postmodernismen en utfordring fordi den ikke forholder seg til ”sannheter”.

6.3 *INSPIRASJON FRA REGGIO EMILIA*

Som en videreføring av tankene over vil jeg gå veien om inspirasjonen fra Reggio Emilia. Jeg har tidligere vært innom de to verktøyene som Dahlberg og Moss (2005) sier er viktige på veien mot en lyttende pedagogikk. Det første er prosjektarbeid (Dahlberg og Moss 2005:106), noe som bringer meg over til det ansvaret som Jesper og flere har snakket om i refleksjonssamtalene våre. Hvis det er slik at undring og evne til å utvide barnas antall hypoteser, en evne til å lytte, gripe tak i og utvikle barns spørsmål er kvaliteter pedagogen behøver på veien mot en lyttende pedagogikk, så innebærer det et ansvar. Et ansvar som ligger hos den voksne. For at barn skal få ta vare på alle sine ”hundre språk” (Wallin 1986), og alle sine muligheter så må de få hjelp både til å oppdage de mulighetene som finnes, og de kan også trenge hjelp til å utvikle teknikker som lar dem bruke og velge mellom ulike muligheter. Vi har sett at dette er en utfordring fordi det krever kreativitet og evne til å tenke utenfor ”ferdige rammer”. Også voksenrollen blir tidvis preget av flere spørsmål enn svar, og for å klare å stå i en slik posisjon og samtidig være en ansvarlig voksen har vi trengt støtte fra hverandre.

Det andre verktøyet Dahlberg og Moss (2005:107) trekker frem er pedagogisk dokumentasjon. I barnehagen har personalgruppa jobbet med sitt forhold til pedagogisk dokumentasjon. I aksjonsforskningen kom vi så langt at vi begynte å reflektere over bruken av det vi produserer, og gruppa ville i større grad la barnas stemmer bli hørt i forbindelse med evaluering av ulike hendelser vi hadde vært med på. Bakgrunnen for det var observasjonene de voksne gjorde seg om at når barna skulle være med og planlegge så valgte barna ofte ut fra alternativer de allerede hadde et forhold til. De voksne fant derfor ut at de måtte hjelpe barna å utvide deres erfaringshorisont. Det gjorde at de voksne måtte ta noen valg i forhold til hva de introduserte barna for. De ønsket imidlertid å ta vare på barnas stemmer, og å få innsikt i hvordan barna opplevde det de var med på.

Tanken var at gjennom for eksempel å vise bilder av prosesser kan barn få uttale seg om det de har vært med på, og vi voksne blir gitt mulighet til å ta med disse tankene videre neste gang vi skal bidra i et prosjekt eller dra på en tur. Hver avdeling skrev ukesrapport hver fredag. Der satte de inn bilder som var tatt med digitalkamera, fra hverdagen, turer, prosjekter og annet. Sammen med bildene skrev de litt om hva vi hadde gjort, og hvorfor. Noen ganger var barna med på å skrive den også. Vi diskuterte pedagogisk dokumentasjon med utgangspunkt i disse ukesrapportene, og kom frem til at rapporten i seg selv var dokumentasjon av hverdagen. Men ved å flytte den ned i barnas høyde og se på bildene sammen med barna – da kunne den brukes som en del av vår pedagogiske dokumentasjon. Som Lisa sa: *”Ved å sitte sånn på gulvet eller i stolen og se på ukesrapporten sammen så får jeg mange nye opplevelser og skjønner at uka har inneholdt mye mer enn jeg trodde. Malene, Oscar og de andre ser hendelsene annerledes enn meg, og ved å få deres perspektiv på det så opplever jeg dette på nytt og på nytt jeg.”* (Uformell samtale 30.01.2008). Hvis vi så ser litt tilbake på det jeg tidligere har skrevet om pedagogisk dokumentasjon så tenker jeg at Lisa er på vei. Hun ser at gjennom å se tilbake sammen med barna så gjør hun praksisen synlig. Og gjennom å åpne opp og lytte til hva barna faktisk sier om det de har vært med på så åpner hun opp for nye måter å se egen praksis på. Når hun bruker ordene *”på nytt og på nytt”* så leser jeg inn at hun ikke bare ser sin egen opplevelse av situasjonen på nytt, men hun får tilført stadig nye dimensjoner som igjen gir en ny opplevelse.

Et spørsmål som det kan være verdt å komme tilbake til her er det etiske aspektet i forhold til dokumentasjon. Hvor mye av eget liv ønsker barna at skal dokumenteres, og hvordan kan vi som voksne ta hensyn til barnas ønsker og tanker i denne sammenheng? Når Lisa tar dokumentasjonene ned fra veggen og bruker den sammen med barna så åpner hun for at de kan uttale seg om hva de har vært med på. Kanskje burde hun i denne sammenheng også åpnet for en metakommunikasjon om hva barna selv opplever i forhold til å få bilder av hendelser som for dem kan ha vært spennende, interessante, skumle eller morsomme hengt opp. Hvilke følelser vekker det hos barna, og hvilke signaler sender vi om hva som er ens eget og hva som er felles eie i forhold til opplevelser i hverdagen? Dette diskuterte vi ikke underveis i tiden forskningen pågikk og jeg går derfor ikke videre på det nå, men nevner at diskusjonen har kommet i etterkant.

6.4 INDIVIDUALITET – MEDVIRKNING - DEMOKRATI

Mange verdier, ord og tanker har blitt tatt opp i prosessene våre. Og et område som har vært vanskelig å gripe har vært balansen mellom individualitet hos enkeltbarn og det å være deltager i et demokrati. I en tidligere beskrevet dialog i oppgaven kom følgende utsagn; ”*delte vi mellom medvirkning, medskapning og medmenneske. Og det er viktig. Hele utfordringen ligger i at du er du og du er sammen med mange andre. Hvordan skal du medvirke og være medmenneske i hverdagen din? Det er et stort ansvar i forhold til å jobbe med barn.*” (Felles refleksjonssamtale 27.02.2008). Utsagnet ble oppstarten til en samtale om barns medvirkning i lys av en demokratisk ånd. Særlig ble problematikken rundt individualisme satt opp mot det å være et medmenneske og en deltager i demokratiet. Hva slags verdier er det vi jobber i forhold til, og hvordan synliggjør vi balansen mellom å utvikle egen individualitet og verdier og holdninger vi må ha med oss inn i et demokrati?

Ennå vanskeligere synes jeg dette spørsmålet blir satt inn i min vitenskapsteoretiske ramme. Poststrukturalismen søker å se mangfold og flestemmighet uten universelle sannheter (Gjervan m fl 2006, Rhedding-Jones 1995, Robinson og Jones-Diaz 2006). Men hvordan skal vi oppdra barn til å bli borgere inn i et demokrati hvis vi ikke kan fortelle dem hva som er rett og galt, og hvis etikken er avhengig av konteksten? I gruppa vår fant vi ut at noen ting stod fast for oss uansett. Blant annet det at vi ikke skal løse konflikter med vold, at vi skal bry oss når andre er lei seg og at vi må finne måter å respektere hverandre på slik at vi kan jobbe godt sammen selv om vi er ulike.

Dette bringer meg over til et annet spørsmål som jeg som leder har reflektert mye rundt i denne prosessen. Hvordan skal vi ta var på mangfoldet uten å skape uenighet og konflikter? Personalgruppas utvikling er et av mange bilder som kan brukes for å illustrere spørsmålet. Jeg har tidligere beskrevet utviklingen gruppa har hatt fra uenighet til enighet og videre til å starte veien mot mangfold. Vi oppdaget at det er vanskelig å leve i mangfoldet og få det til å være fruktbart. For oss medførte det å gå veien om enighet og likhet før vi kunne finne mangfold.

6.5 LEKENS Plass I BARNEHAGEN

Et savn i litteraturen jeg har lest om den lyttende pedagogikken er lekens plass. Rammeplan for barnehager i Norge presenterer et syn på barn som kan leses inn i både modernismen og postmodernismen, som jeg har vært inne på tidligere. Planen er i tråd med tankene om et aktivt handlende og skapende barn, samtidig som den også har med

seg holdninger som i større grad kan leses inn i modernismen. Den rammeplanen som kom i 2006 fronter fortsatt mye av det samme barnesynet som forgjengeren fra 1996, men leken har en vesentlig mindre plass i 2006-utgaven. Plassen og intensjonen med denne oppgaven gjør at jeg ikke kan gå inn i en sammenlignende diskursanalyse av de to planene rundt lekens betydning i småbarnsårene, men jeg finner det interessant at vi snakker mindre om lek og mer om læring. Dette tar jeg som et tegn på at de globale diskursene som råder om barn som aktivt skapende og handlende har fått en plass i norsk barnehagepedagogikk, men også synet på barnehagen som en skoleforberedende institusjon. Jeg synes det er på sin plass å spørre hvor vi tenker at leken passer inn i våre nye bilder. Rammeplanen sier følgende:

”Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp. Ett av barndommens særpreg er samspill i lek, der initiativ, fantasi og engasjement vil kunne finne sted. Barn undrer seg og stiller spørsmål, søker opplevelser og gjør erfaringer på egne læringsarenaer”
(Kunnskapsdepartementet 2006:12)

Dette utsagnet ivaretar en del av de nordiske tradisjonene innen barnehagepolitikk og pedagogikk. Jeg skal ikke her argumentere for hva som bør eller ikke bør være med i en norsk barnehagepedagogikk, og som nevnt ser jeg etter dette prosjektet verdien av mange av tankene som finnes blant annet i Reggio Emilia. Men jeg tenker at vi må se kritisk på hvordan vi implementerer disse tankene inn i norsk barnehagepedagogikk. Etter arbeidet vi har gjort i personalgruppa ser jeg at vi ved å fordype oss i enkelte elementer av barnehagelivet må legge andre til side. Jeg sammenligner det med Rhedding-Jones (2005) når hun sier at for å slippe nye stemmer til så må noen andre være stille. Hun skrev om mennesker, men jeg undrer meg på om ikke det samme kan gjelde for praksiser og planer. Jeg opplever at vi politisk i Norge i dag står midt i en drakamp mellom ulike tradisjoner, særlig i forhold til hva som er ”best” for barn i forhold til videre skolegang og læring. Det er mange som synser og tenker noe om det, men i likhet med tidligere tradisjon så er det ikke nødvendigvis de som vet mest om barnehagens innhold som uttaler seg om hva som er ”bra” og ”riktig” for barn (jmf s). Barns læringsutbytte i skolen er argumenter som brukes i debatten om hva norsk barnehage skal inneholde (Utdanning 2008). Dessverre er det vel slik at vi ikke har nok forskning på praksisfeltet til å kunne si hva som er den mest hensiktsmessige måten å forberede barn til skolen på. Og et annet spørsmål er jo om livet i barnehagen først og fremst skal være skoleforberedende, eller om det først og fremst skal være en livsfase med egenverdi. Eller kanskje er det mulig å kombinere disse to tradisjonene til en ny tradisjon som kan ivareta både lek, omsorg og læring i nye perspektiver.

Et annet spørsmål i denne forbindelse er barns medvirkning på egen hverdag. Hva opplever barn selv er en meningsfull måte å bruke tiden og dagene på i førskolealder? Og tør vi ta hensyn til hva barn måtte mene i forhold til dette, eller er det andre hensyn som veier tyngre, som for eksempel skoleforberedende tiltak. Uansett hvilken vitenskapsteoretiske tilnærming vi bruker til feltet vil det være vanskelig å finne svar på dette spørsmålet, og antagelig er det mange svar. Fordi barn, i likhet med oss voksne, er individuelle individer som stadig utvikler sine multiple subjekter, vil også opplevelsen av hva som er meningsfullt variere. Igjen er vi tilbake til de etiske aspektene, som blir viktigere jo mer medvirkning og respekt vi vil ha inn i hverdagen. Etikkk handler ikke nødvendigvis handler om ”rett” og ”galt”, men mer om hva som er en etisk handling ut fra situasjonen.

6.6 MANGE MULIGE VEIER VIDERE

Etter aksjonene og refleksjonene våre sitter jeg igjen med flere spørsmål og undringer enn da vi startet, men på et annet plan. Jeg startet ut med et ønske om å gjennom poststrukturalismen kunne utfordre flere av de dikotomiene vi opplever som selvfølgelige i hverdagen. Gjennom dekonstruksjoner og aktiv motstand mot egne selvfølgeligheter har jeg og personalgruppa sammen utforsket dikotomien voksen-barn og til dels dikotomien teori-praksis. Gjennom å velge en forskningsstrategi som åpnet for å som forsker være deltagende i prosessene som skjedde i barnehage, ga jeg også rom for å utforske dikotomien forsker-deltager. Prosessene har vist meg at det er mulig å gå inn og reflektere sammen og diskutere sammen, men at praktikerne i prosjektet har utført handlingene, og jeg som forsker er den som fører en del av det vi sammen har opplevd i pennen. Ved å vise og snakke om praksis på denne måten har hver enkelt fått innsyn i at andre kan ha andre forståelser av ord og begreper vi tillegger mening i barnehagen enn det hver og en av oss har selv. Vi må starte med vår egen praksis og vår egen forståelse av virkeligheten før vi kan gå inn og gjøre endringer og utvikle videre. Hva vi legger i ordene, og hvordan vi bruker ordene, er forskjellig fra deltager til deltager. Dette gjør at jeg ikke helt har funnet at jeg kan bryte dikotomien forsker-deltager helt ned.

I det praktiske arbeidet har vi kunnet nærme oss hverandre og i mange situasjoner være likeverdige, men i avslutningen bryter vi opp. Kanskje kunne vi gjort bruddene mindre ved å skrive denne avhandlingen sammen. Det ville gitt oss muligheten til å bryte opp språket og finne innhold i det sammen. Likevel stilles det andre krav til språkbruken i en masteroppgave enn det gjøres til det levde livet i barnehagen. Gjennom å sette hverdaglivet inn i en vitenskapsteoretisk ramme slik jeg har gjort her

så flytter jeg handlingene, og gjennom at det er mitt språk og mine ord som formidler innholdet så vil ikke alle deltageres stemmer komme frem på samme måte som de selv ville valgt å presentere det. Fordi språket er ulikt. Ut fra disse tankene så kan jeg forstå Lather og Smithies (1997) sin måte å presentere funn fra sin undersøkelse hvor alle stemmer, både deltageres og forskernes, slipper frem i det skriftlige materialet. Men som jeg har trukket frem tidligere så har jeg valgt å sette min avhandling inn i modernistiske rammer. Dette handler også om språk, jeg ønsker at flere grupper enn postmodernister skal kunne lese mine arbeider, og få noe ut av dem.

Jeg vil fortsatt hevde at det er viktig å ta vare på stemmene og det levde livet i barnehagen og sørge for at disse blir hørt og sett som verdifulle i akademiske kretser. Spørsmålet er jo hvem teoriene er til for hvis det ikke er for praktikerne? Livene som leves og handlingene som utspiller seg i hverdagen i barnehagen må kunne relateres til teorier og tankesett førskolelærerne har med seg som verktøy når de kommer ut fra Høgskolen og skal ta fatt på yrkeslivet. Fordi språket har fått meg til å tvile på om den nevnte dikotomien kan brytes opp, har jeg også innimellom tvilt på om jeg har gjort aksjonsforskning ut fra de tankene jeg her har trukket opp rundt hva aksjonsforskning skal være. Likevel velger jeg å holde fast på ordet aksjonsforskning for å beskrive forskningsstrategien min. Jeg har fulgt de prinsippene for aksjonsforskning som jeg har trukket opp tidligere i oppgaven ved å gå inn sammen med en gruppe mennesker og forske sammen med dem på hvordan vi gjennom refleksjon og diskusjon kan bryte opp våre egne mønstre og tanker, og gjennom det se nye måter å angripe hverdagen og praksisen vår på. Arbeidet har vist oss at det som skjer i praksis er annerledes enn det som skjer i teorien. Refleksjonene og samtalene mellom personalet har vist oss at vi kan bruke aktuell teori i barnehagen i dag, men at vi må sette av tid til det. Den teorien vi velger å forholde oss til som aktivt handlende mennesker en del av vår meningsskaping. Samtidig trenger vi rom til å selv utvikle våre tanker i fellesskap for å se hvilke teorier vi vil bruke og hvilke vi vil forkaste.

Som forsker har jeg stått nærmere prosessene enn det som er ideelt i forhold til positivismens diskurser rundt metodologiske valg. Ut fra en positivistisk innfallsvinkel til forskning vil derfor denne forskningen kunne hevdes å ikke være valid (jmf kap 3.2). Jeg har vært subjekt og deltager sammen med de andre, og derfor ikke har ivaretatt min ”objektivitet”. Jeg tror imidlertid at vi i større grad lurer oss selv hvis vi tror at vi kan bevare ”objektiviteten” i et forskningsprosjekt, enn ved å gå bevisst inn og være subjektiv i kraft av at jeg har hatt en tanke om å få gruppa til å ”flytte seg”. Jeg har også stått nærmere prosessen enn mange aksjonsforskere vil hevde er ”lurt”. Som både styrer, mor og forsker er det mange sider knyttet til min deltagelse i livet i barnehagen, og som jeg har vært inne på tidligere har dette gjort noe med mine roller og posisjoner i prosjektet.

Det har også gjort noe med min lederrolle i barnehagen. Gjennom at jeg har skullet slippe alle stemmer til, har jeg forsøkt å som forsker trå et skritt tilbake og ikke være like tydelig, ikke gå like mye foran som leder. Men kanskje har jeg også, i likhet med personalet på avdelingene i starten, gått for langt tilbake? De som har jobbet på huset lenge kjenner meg og vet hva jeg står for i mange sammenhenger, men hva med de nye? Hvilken opplevelse har de fått av å komme nye inn på et sted hvor det i denne perioden har vært en ganske ”flat” struktur på mye. Jeg som kanskje egentlig liker å være tydelig uten å være streng, men likevel vise hva jeg mener og legge retningslinjer og føringer? Jeg har nå i stedet tatt på meg rollen som forsker som stiller spørsmål og undrer meg sammen med gruppa, men som ikke like mye som tidligere gir svar. Selvsagt har jeg også i denne perioden vært kun leder, og skjært gjennom og tatt noen avgjørelser, men jeg stiller meg i etterkant spørsmål om personalgruppa har klart å skille mine ulike roller til forskjellige tider. Ut fra dette kunne det muligens vært ”enklere” å forske i en gruppe jeg ikke kjente fra før. Da ville jeg kunnet komme inn som forsker de gangene jeg var det, og lederrollen ville ikke blitt utfordret på samme måte. Men jeg må likevel si at det har vært komplekst og spennende å være forsker i en gruppe jeg er deltager i, og på den måten kjenner. Det har vært utfordrende å se kritisk på egen rolle i prosjektet, og jeg ser at jeg ved å gi færre svar og stille flere spørsmål har gjort en stor del av personalgruppa tryggere på egen evne til å selv finne svarene.

Som nevnt er det mange spørsmål jeg kunne tenke meg å gå videre med ut fra hva vi har sett og funnet i denne perioden. Et av dem handler om ordet kompetanse hos barn. Et ord som er mye brukt i norsk barnehage i dag. Kanskje mye gjennom termen sosial kompetanse (Lamer 1996), men også kompetent i forståelsen av å mestre hverdagen og møte de utfordringen som barnehagelivet byr på. Ved å være opptatt av medvirkning vil man, tror jeg, også bli opptatt av hva barn kan få til og på hvilken måte de kan oppleve meningskaping i egne aktiviteter. Spørsmålet er imidlertid om vi her kan bruke ordet kompetanse, eller om det kan være stigmatiserende. Ved å se på motsatsen til ordet dukker ukompetent raskt opp. Men har vi ukompetente barn i vår barnehage, og vil vi putte barn inn i båsen kompetent eller ukompetent i forhold til medvirkning? Uten å reflektere noe mer om det her, vil jeg tro at det er de barna som defineres inn i kategorien kompetente som vil få størst rom for medvirkning i barnehagen, og som vil få med seg de positive effektene dette gir videre.

Videre tenker jeg det ville vært interessant å se på hvordan flere ulike barnehager går inn og jobber med hva medvirkning betyr for dem og hvordan det påvirker praksisen. Som et ledd i masteroppgaven presenterte jeg deler av funnene våre for sisteårsstudenter ved førskolelærereutdanningen på Høgskolen i Oslo. Studentene og jeg snakket om dette med medvirkning i barnehagen, og jeg presenterte den samme

tredelingen i forhold til hva vi i vår barnehagen fant ut at barn har mulighet til å medvirke på som jeg har presentert tidligere i oppgaven her. Da kom det frem at et par av studentene etter erfaringer fra praksisperioder trodde at det var handlingene i kategorien ”medvirkning på lat”, som var mest fremtredende i norske barnehager i dag. De mente at barnehagesektoren er presset fra mange kanter, og mye av tiden handler om å få dagene til å henge sammen. Ut fra dette ”må” de voksne bruke energien sin til å opprettholde mye av den kontrollen som flere av medlemmene i personalgruppa i forskningsbarnehagen også nevnte i innledningen til prosjektet. Aksjonsforskningen jeg her presenterer viser at det er mulig å røre ved maktbalansen mellom voksne og barn, og også med hva voksnes opplevelse av kontroll betyr for dem. Flere av deltagerne fremhever imidlertid tiden til refleksjon sammen og tiden til sammen å diskutere innhold i begreper og handlinger som viktig for å komme videre i egen utvikling. Dette henger godt sammen med hva Bae (2006) skriver når hun sier at vi trenger tid og innsats i hver enkelt barnehage for å jobbe med medvirkning som noe annet enn en ”metode”. For å skape rom for utvikling og å kunne gå i motstand mot egne etablerte ”sannheter” så må vi ha tid og mulighet til refleksjoner, sammen og hver for oss.

I jobbingen i barnehagen har vi hentet mye inspirasjon fra Reggio Emilia og den lyttende pedagogikken. Dette står som en motsats til ferdige programmer og mer modernistiske teorier. Diktet av Eva Jarell-Åkesson som innleder oppgaven fikk jeg av en av førskolelærerne i barnehagen rett før sommeren. Sammen med hilsenen ”*da jeg leste det tenkte jeg på deg*”. Og hver gang jeg leser de ordene nå så tenker jeg på alle deltagerne i denne forskningen som har vært villig til å heve seg opp og danse på tåspissene i stadig nye formasjoner. Og sjelden har noen hatt lyst til å marsjere i takt med ferdige programmer og målbare kategorier.

Likevel skulle det vært interessant å se nærmere på hvor bevisste vi som jobber i norske barnehager i dag er på hva denne inspirasjonen mange nå griper og lager plass til i egen kultur, gjør med den tradisjonelle nordiske barnehagekulturen. Er det slik at vi lar de internasjonale retningene styre oss og gi oss et nytt innhold i barnehagepedagogikken, eller er det et bevisst valg at vi tar inn så mye som handler om læring og forberedelser til skolelivet, og lar lek og omsorg ligge i større grad?

En videreføring av dette igjen vil være å se på hvilke former for læringsutbytte som er ”anerkjent” i samfunnet. Klarer vi å synliggjøre innholdet i barnehagen på en måte som gir ”verdi” også i de kretser som i større grad er orientert inn mot modernismens tanke om at alt kan måles og veies? Eller må vi i større grad rette oss inn mot andre retninger enn de såkalte nordiske? Disse spørsmålene må jeg la ligge i denne omgang, men jeg ser at det er viktige områder å gå videre inn på både faglig og politisk, særlig med tanke på hva barnehagepedagogikk i Norge skal bli.

LITTERATUR:

- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo nr 33. [Oslo] Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: Unipub.
- Bae, B. (2006) Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. i B. Bae, B. Eide, N. Winger og A. Kristoffersen *Temahefte om barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Eide, B., Winger og N., Kristoffersen, A (2006) *Temahefte om barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1996) *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1999) *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf [20.04.2008]
- Barne- og familiedepartementet (2005) *Forslag til revidert rammeplan for barnehagen*.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/rap/2005/0007/ddd/pdfv/252033-revidert_rammeplan_for_barnehagen.pdf [15.05.2008]
- Barne- og likestillingsdepartementet (1981) *Lov om barn og foreldre*.
<http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19810408-007.html> [19.07.2008]
- Batycky, J. (2008) Early Childhood Voices: Who is really talking? In *Contemporary Issues in Early Childhood Volume 9 Number 2*, pp 173-177.
- Becher, A.A. (2006) *Flerstemmig mangfold. Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bengtsson, J. (red) (2005) *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* Lund: Studentlitteratur.
- Berg, A.M. og Eikeland, O. (eds) (2008) *Action research and organisation theory*. Frankfurt and Main : Peter Lang.
- Blaise, M. (2005) *Playing it straight: uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., Backe-Hansen, E. (2008) *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Rapport nr 8. Oslo: NOVA
http://www.nova.no/asset/3297/1/3297_1.pdf [29.08.2008]

- Brandtzæg, K-M (2002) *Barndom i et makt og avmaktsperspektiv*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr 12. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Brown, T. , Jones, L (2001) *Action Research and Postmodernism: Congruence and critique*. Buckingham: Open University Press.
- Bustos, M. (2007) *Virkeligheten : virkelighetEr : heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser* Masteroppgave 2007 nr 13. Oslo : Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Bøe, M. (2006) *Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst – førskolelæreren som endringsagent*. Masteroppgave 2006 nr 8. Oslo : Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Brannigan, J., Robins, R. og Wolfreys, J. (eds) (1996) *Applying to Derrida*. Basingstoke : Macmillan.
- Brooker, L. (2005) Cultural diversity and early years ideology. In N. Yelland (ed) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.
- Cannella, G. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. (2005) Reconceptualizing the field (of early child and care). In N. Yelland (ed) *Critical Issues in Early Childhood education*. Berkshire: Open University Press.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Coghlan, D., Branick, T. (2005) *Doing Action Research in Your Own Organization*. London : Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. And Moss P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Deleuze, G. And Guattari, F. (1988) *A Thousand Plateaus*. London: Athlone.
- Deleuze, G. And Guattari, F. (1983) *Anti-Oedipus: capitalism and schizofrenia*. Minneapolis: University og Minnesota Press.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. [Translated by G. C. Spivak] Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekholm, B. og Hedin, A. (1993) *Det sitter i veggene! : barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. [Oversatt av S. Moen] Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Elvekrok, I. (2006) *Medvirkning : mer enn medvirkning : effekter av ulike medvirkningsformer i strategiske endringsprosjekt*. Avhandling til graden dr.oecon. Handelshøyskolen i Bergen. Bergen: Norges handelshøyskole.
- Foucault, M. (1980) *The History of sexuality: An introduction*. New York: Vintage.

- Foucault, M. (1984) What is enlightenment? In P. Rabinow (ed) *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999) *Diskursens orden*. [Oversatt av E. Schaaning] Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970. Oslo: Spartacus.
- Fredrikstad Blad (2007) Selvstendige barn leker best. *Fredrikstad Blad* 14.11.2007.
<http://www.f-b.no/article/20071114/NYHET/711140011> [01.12.2007]
- Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T. (red) (2007) *Action research: a Nordic perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gillund, M. (2006) *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk 2006 nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. (2006) *Se Mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Gotvassli, K.Å. (1996) *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.Å. (2001) *Et kompetent barnehagepersonale : om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Greenwood, D.J., Levin, M. (2007) *Introduction to Action Research : social research for social change*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Greve, A. (2007) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo no. 89. [Oslo] Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo: Unipub.
- Gudici, C., Rinaldi, C. and Krechevsky, M. (Eds) (2001) *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Hallet, C. and Prout, A. (2003) *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*. London: RoutledgeFalmer.
- Hem, H.E. (2003) Aksjonsforskning. Forskning til nytte i møte med velferdssamfunnets hovedutfordringer. I: H.A. Hauge, M.B. Mittelmark (red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget, pp. 74 - 100.
- Hognestad, K. (2007) *Ettåringenes medvirkning i barnehagen: et kritisk blikk på møtet mellom mennesker*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk 2007 nr 11. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, I.S. (2002) *Ona fyr – for deg som vil lykkes sammen med andre*. Lysaker: Dynamo forlag.
- Johansson, J.-E. (2004) Fritt tänkande och samhandlande barn: Friedrich Wilhelm August Fröbel. I L. Løvlie & K. Steinsholt (Eds.) *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 260-282.

- Johansson, B, Kampmann, J. og Brembeck, H. (eds) (2004) *Beyond the Competent Child : Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- John, M. (2003) *Children's Rights and Power: Charging up for a new century*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Kennedy, B. (2000) *Glassfugler i skyene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. (2007) Foreword. In E.M. Furu, T. Lund and T. Tiller (eds.) *Action Research: A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2004) *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on children as social participants in society*. Doktoravhandling ved NTNU nr 2004: 152. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet (2005) Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rus/2006/0007/ddd/pdfv/278927-f-08-2006.pdf> [10.11.2007]
- Kunnskapsdepartementet (2006) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>, [14.09.2007]
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Labahå, B (2007) *Å utfordre grenser – en aksjonsforskningsstudie i Barentsregionen*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk 2007 nr 9. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Lafton, T. (2007) Mange innfallsporter til læring. I *Barnehagefolk* nr 2. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lafton, T. (2007) Førskolelærerne må ta initiativet. I *Første steg* nr 1. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Lafton, T. (2008) Utvikling av personalets kompetanse i arbeidet med kvalitet. I *Barnehagefolk* nr 2. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lafton, T. (2008) Effektive barnehager. I *Aftenposten morgen, kultur*, 10.06.08 (s3)
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2477225.ece> [20.08.2008]
- Lafton, T. (2008) Children as participants in Early Childhood Education. What about the adults? *Paper presentation at the !8th EECERA Conference* 3.-6. september 2008. Stavanger.
- Lamer, K. (1997) *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lather, P. and Smithies, C. (1997) *Troubling the Angels: Women living with HIV/AIDS*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Lather, P. (2007) *Getting Lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.

- Lee, N. (2001) *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, N. (2005) *Childhood and Human Value: Development, separation and separability*. Maidenhead: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2004) *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2007) Deconstructing and transgressing the theory. *Educational Philosophy and Theory, Vol 39, No. 3, pp 275-290*.
- Lyngstad, B.L. (2006) *Status og førskolelærerprofesjon. Genealogiske analyser*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk 2006 nr 14. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for førskolelærerutdanning.
- MacNaughton, G (2001) Action Research. In G. MacNaughton, S. A. Rolfe and I.Siraj-Blatchford (eds) *Doing Early Childhood Research. International perspectives on theory and practice*. Berkshire: Open University Press.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006) *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (2003) *You and Your Action Research Project*. London: RoutledgeFalmer.
- Moss, P. (2007a) Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 39, No. 3, pp 229-245*.
- Moss, P. (2007b) Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal Vol. 15, No. 1, pp 5-20*.
- Nordin-Hultman (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2006) *Deltagende læringsprosesser i barnehagen*. Hovedfagsrapport i barnehagepedagogikk 2006 nr 7. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oslo Kommune (2005) *ABC og 123*. <http://www.byrådsavdeling-for-barn-og-utdanning.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20barn%20og%20utdanning%20%28BOU%29/Internett%20%28BOU%29/Dokumenter/dokument/barnehager/ABC%20og%20123.pdf> [31.01.2008]
- Otterstad, A.M. (2006) Dekonstruksjon – døråpner til alternative barnehagepraksiser. *Barnehagefolk nr 3, pp 40-47*.

- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pape, K. (2002) *Fra ord til handling – fra handling til ord: Rammeplanen; kvalitet og dokumentasjon i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pape, K. (2006) *Se hva jeg kan 'a! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Prout, A. (2003) Participation, policy and the changing conditions of childhood. In C. Hallett and A. Prout (eds) *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp 11-25.
- Pålshaugen, Ø. (2006a) Dilemmas of action research - an introduction. *International Journal of Action Research* nr 2, pp 149-162.
- Pålshaugen, Ø. (2006) Constructive practice and critical theory : the contribution of action research to organisational change and the discourse on organisations. *International Journal of Action Research* nr 3, pp 283-318.
- Rhedding-Jones, J. (1995) What do you do after you've met poststructuralism? *Journal of Curriculum Studies*, 27(5), pp 479-500.
- Rhedding-Jones, J. (1996) Positioning Poststructural: Some Australian Research in Education. *Nordisk Pedagogikk*, 16(1), pp 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2001) Shifting ethnicities: "Native informants" and other theories from/for early childhood education. *Contemporary Issues in Early childhood*, 2(2), pp 135-156.
- Rhedding-Jones, J. (2003) Feminist methodologies and research for early childhood literacies. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE.
- Rhedding-Jones, J. (2005a) Questioning diversity. In N. Yelland (ed) *Critical Issues in Early Childhood education*. Berkshire and New York: Open University Press, pp 131-145.
- Rhedding-Jones, J. (2005b) *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007) Who chooses what research methodology? In J. A. Hatch (ed.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York, London: Routledge, pp 332-341.
- Robinson K.H. and Jones-Diaz, C. (2006) *Diversity and difference in Early Childhood Education: Issues for theory and practice*. Berkshire and New York: Open University Press.
- Röthle, M. (2007) Norsk barnehagepedagogikk – et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser og M. Röthle (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget, pp 57-73.
- Seland, M. (2004) *Narrative gruppeintervjuer med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehage*. Hovedoppgave i pedagogikk, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU

- Silin, J. (2005) Silence, voice and pedagogy. I: N. Yelland (ed) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire and New York: Open university press, pp 81-96.
- Skogen, E. (2005) Ledelse i barnehagen. I Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., Vaagan Slåtten, M. (2005) *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stern, D. N. (2003) *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal.
- Strand, T. (2007) *Barnehagepedagogikkens epistemologi: en studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, nr 78, University of Oslo. Oslo: Unipub AS.
- Svenning, B.A. (2006) *Hva forteller du om meg? Barns rett og mulighet til eget samtykke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. Hovedfagsrapport i barnehagepedagogikk 2006 nr 15. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red) (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanning (2008) Vil ha eksamen i barnehagen. *Utdanning* 01.04.2008.
http://www.utdanning.ws/templates/udf20_16607.aspx [18.07.08]
- VG (2007) Barna er sjefene! *Verdens Gang* 15.11.2007, pp 16-17.
- Wallin, K. (1986) *Om ögat fick makt. Mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber.
- Wenzer, J. (2004) The Deterritorialization of the Being Child in H.Brembeck, B. Johansson and J. Kampmann (eds) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogikk*. Stockholm: Liber.
http://odin.dep.no/filarkiv/178931/FNs_Barnekonvensjon.pdf