

MASTEROPPGAVE

Master i barnehagekunnskap

Mai 2022

«Kan jeg få være med på å bestemme?» «Darf ich mitbestimmen?»

En komparativ studie av hvordan demokratiforståelsen og retten til medvirkning kommer til uttrykk i barnehagens styringsdokumenter i Norge og Tyskland

Kristin Benberg



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Veien mot en master var veien jeg ønsket å gå. I begynnelsen følte den lang, og spesielt i starten av masteroppgaven følte det som en uoverkommelig oppgave. Det er med stor glede og stolthet jeg nå kan si meg ferdig med masteroppgaven. Det har vært et år fylt med stor motivasjon, engasjement, dyp fortvilelse og redsel for å aldri bli ferdig. Og ferdig blir man vel heller aldri. Arbeidet med oppgaven og temaet har gitt meg engasjement til å tenke videre, tenke og reflektere over det jeg ser og leser. Jeg har lært meg selv å kjenne på godt og vondt. Men denne erkjennelsen har også hjulpet meg til å nå sette et punktum for denne masteroppgaven. Det er nå på slutten av reisen at jeg kan si at jeg har likt prosessen, og at det er litt vemodig å snart passere målstreken.

For at denne oppgaven har blitt til det den er i dag må det rettes en stor takk til flere.

En stor takk til min veileder, Olav Kasin. Du har hjulpet meg på vei til å finne et tema som jeg virkelig brenner for. Du har hjulpet meg til å bruke min erfaring til noe som forhåpentligvis kan bidra til at flere velger en komparativ retning. Gjennom veiledningene har jeg lært så utrolig mye om meg selv og faget mitt. Dine råd og refleksjoner har holdt meg gående og gitt meg troen på at jeg greier dette.

Jeg vil også takke mine studiekollegaer. Faglige diskusjoner, drøftinger og innspill har hjulpet meg gjennom prosessen. Ikke minst har vi klart å støtte hverandre da vi hadde mest behov for det, og dette er jeg takknemlig for.

Jeg ønsker også å takke min leder Bente Meier som har gitt meg muligheten til å gjennomføre studiet. Friheten og tilliten jeg blitt vist, har gitt meg den bekreftelsen jeg hadde behov for.

Til slutt en stor takk til min familie som har gitt meg tiden og roen til å gjennomføre dette. Dere har vært en enorm støtte. Dere har deltatt på mine oppturer, og dere har tatt meg med på treningsturer for å komme meg gjennom nedturer.

TAKK!

Kristin Benberg – Oslo, mai 2022

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke komparativt hvordan demokratiforståelse og barns rett til medvirkning kommer til uttrykk i styringsdokumentene i Norge og Tyskland / delstaten Sachsen. I tillegg ble noen få rammebetingelser i barnehageorganisasjonen undersøkt med tanke på hvordan disse kan påvirke medvirkningsretten.

Bakgrunnen for oppgaven er varierende forskningsresultater for hvordan barns rett til medvirkning praktiseres og egne erfaringer fra praksis i norske og tyske barnehager. For å studere ideen om barns rett til medvirkning komparativt har jeg brukt tysk, norsk og engelsk faglitteratur. For å belyse temaet har jeg brukt teoretiske perspektiver knyttet til demokrati, barns rett til medvirkning, relasjonen mellom voksne og barn og læreplanteori. Studien skal bidra til å gi et diskusjonsgrunnlag og et grunnlag for refleksjon over egen praksis. Denne oppgaven kan være starten på en mer praksisrettet komparativ forskning.

I forskningen har jeg benyttet meg av hermeneutiske perspektiv som har som mål å tolke meningsbærende budskap. Nærmere forklart brukte jeg en metodetriangulering bestående av elementer fra kvantitativ forskning, idéanalyse og elementer fra retorisk analyse.

FokUSDokumenter i studien var FNs barnekonvensjon på norsk og tysk, den norske og Sächsische barnehageloven og den norske rammeplanen og sächsische bildungsplanen. Data ble samlet gjennom tekstutdrag ved hjelp av språkindikatorer.

Funn gjort i oppgaven er at Norge og delstaten Sachsen har forskjellige rammebetingelser for barnehagedriften. Rammebetingelsene utdanningsnivå og grunnbemanning påvirker den daglige driften og dermed barns rett til medvirkning. Videre kom det frem flere forskjeller i oppbyggingen av styringsdokumentene rammeplanen og bildungsplanen. Mens rammeplanen er et lite dokument med et tydelig språk, er bildungsplanen et omfattende dokument med et beskrivende og detaljrikt språk. Sett sammen med rammebetingelsene er dette faktorer for forskjellig bruk av styringsdokumentene. Det vil si hvordan innholdet tolkes av barnehagepersonalet.

Tysk sammendrag

Ziel dieser Masterarbeit war es, vergleichend zu untersuchen, wie sich das Demokratieverständnis und das Kinderrecht auf Partizipation in den maßgeblichen Dokumenten in Norwegen und Deutschland / dem Land Sachsen, widerspiegeln. Darüber hinaus wurden einige Rahmenbedingungen in der Kindergartenorganisation untersucht, wie sich diese möglicherweise auf das Recht auf Partizipation auswirken können und wie es in den Dokumenten interpretiert wird.

Hintergrund der Diplomarbeit sind unterschiedliche Forschungsergebnisse zur Praxis des Kinderrechts auf Teilhabe und eigene Erfahrungen aus der Praxis in norwegischen und deutschen Kindergärten. Um die Idee des Kinderrechts auf Partizipation vergleichend untersuchen zu können, habe ich deutsche, norwegische und englische Literatur herangezogen. Um das Thema zu beleuchten, wurden demokratiethoretische Perspektiven, das Recht der Kinder auf Partizipation, die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und die Curriculumtheorie beleuchtet. Die Studie soll dazu beitragen, eine Diskussionsgrundlage und eine Grundlage für die Reflexion der eigenen Praxis zu schaffen. Diese Arbeit kann der Beginn einer praxisorientierten vergleichenden Forschung sein.

In meiner Forschung habe ich hermeneutische Perspektiven verwendet, die darauf abzielen, sinnvolle Botschaften in Texten zu interpretieren. Genauer gesagt habe ich eine Methodentriangulation verwendet, die aus Elementen der quantitativen Forschung, der Ideenanalyse und Elementen der rhetorischen Analyse besteht.

Schwerpunktdokumente der Studie waren die UN-Kinderrechtskonvention in norwegischer und deutscher Sprache, das norwegische und sächsische Kindergartengesetz sowie der norwegische Rahmenplan und der sächsische Bildungsplan. Die Datenerhebung erfolgte durch das Sammeln von Textauszügen unter Verwendung von Sprachindikatoren.

Erkenntnisse der Diplomarbeit sind, dass Norwegen und das Bundesland Sachsen unterschiedliche Rahmenbedingungen für den Kindergartenbetrieb haben. Die Rahmenbedingungen wie Bildungsniveau und personelle Grundausstattung wirken sich auf den täglichen Betrieb und damit auf das Partizipationsrecht der Kinder aus. Darüber hinaus zeigten sich einige Unterschiede in der Struktur des Rahmenplans und des Bildungsplans. Während der Rahmenplan ein kleines Dokument mit einer klaren Sprache ist, ist der Bildungsplan ein umfassendes Dokument mit einer anschaulichen und detaillierten Sprache. Zusammen mit den Rahmenbedingungen sind das Begründungen, für wie sich die untersuchten Faktoren auf das Kinderrecht der Partizipation und das Demokratieverständnis auswirken.

Abstract

The goal of this master's thesis is to examine comparatively how the understanding of democracy and children's right to participation is reflected in the governing documents in Norway and Germany / the state of Saxony. In addition, framework conditions in the kindergarten organization were examined to better understand how these may affect the right to participate and the way how it will be interpreted in the documents.

The background for the thesis is varying research results for how children's right to participation is practiced and own experiences from practice in Norwegian and German kindergartens. To study the idea of children's right to participation comparatively, I have used German, Norwegian and English literature. In order to shed light on the topic, theoretical perspectives related to democracy, children's right to participation, the relationship between adults and children and curriculum theory were highlighted. The study will help to provide a basis for discussion and a basis for reflection on one's own practice. This thesis can be the start of a more practice-oriented comparative research.

In my research, I have used hermeneutic perspectives that aim to interpret meaningful messages. More specifically, I used a method triangulation consisting of elements from quantitative research, idea analysis and elements from rhetorical analysis.

Focus documents were the UN Convention on the Rights of the Child written in Norwegian and German, the Norwegian and Saxon Kindergarten law and the Norwegian Framework Plan and the Saxon Education Plan. Data was collected through text excerpts using language indicators.

Findings made in the thesis are that Norway and the state of Saxony have different framework conditions for kindergarten operations. Framework conditions, such as level of education and basic staffing, affect daily operations and thus children's right to participate. Furthermore, several differences emerged in the structure of the management document, the framework plan, and the education plan. While the framework plan is a small document with a clear language, the education plan is a comprehensive document with a descriptive and detailed language. Combined with the framework conditions, these are factors for a different use of the documents. That is, how the content is interpreted by the kindergarten staff.

Innhold

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Tysk sammendrag	4
Abstract	5
Innhold	6
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2. Formål med studien	11
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.4. Avgrensning av oppgaven	14
2. Teoretiske perspektiver	17
2.1. Demokratiforståelse og demokrati i barnehagen	17
2.2. Barns rett til medvirkning/ partizipation.....	21
2.3. Relasjon mellom voksne og barn	26
2.4. Styringsdokumenter og barns demokratiske medvirkning	28
3. Metode.....	30
3.1. Komparativ forskning og metodiske utfordringer.....	30
3.2. En hermeneutisk forskningstilnærming	31
3.2.1. Tekstanalyse på tvers – fra en idé til språk og retorikk.....	32
3.2.2. Forskningens kvalitetskriterier – pålitelighet og gyldighet	34
3.2.3. Kritiske tanker rundt eget forskerstandpunkt.....	35
4. Presentasjon av dokumenter og språkindikatorer.....	36
4.1. Valg av fokusdokumenter	36
4.1.1. FNs konvensjon om barnets rettigheter	37
4.1.2. Den norske barnehageloven	39
4.1.3. Rammeplan for barnehagen i Norge.....	39
4.1.4. Den tyske/ sächsische barnehageloven	41
4.1.5. Den sächsische bildungsplanen.....	42
4.2. Valg av språkindikatorer	43
5. Analyse og drøfting	45
5.1. Organisering av norske og tyske barnehager.....	45
5.1.1. Organisering og ansvar i norsk barnehagepolitikk	46

5.1.2. Organisering av norske barnehager	47
5.1.3. Organisering og ansvar i sächsische barnehagepolitikk	48
5.1.4. Organisering av sächsische barnehager	49
5.1.5. Organisering og ansvar i barnehagepolitikken i et komparativt perspektiv	50
5.1.6. Organisering av barnehager i et komparativt perspektiv.....	52
5.2. Demokratiforståelse.....	55
5.2.1. Demokratiforståelse i den norske rammeplanen.....	55
5.2.2. Demokratiforståelse i den sächsische bildungsplanen	60
5.2.3. Demokratiforståelse i et komparativt perspektiv	66
5.3. Barns rett til medvirkning i styringsdokumentene.....	68
5.3.1. Barns rett til medvirkning i den norske rammeplanen	68
5.3.2. Barns medvirkning i den sächsische bildungsplanen	73
5.3.3. Barns rett til medvirkning i et komparativt perspektiv	77
5.4. Begrepet „Ansvar“ i styringsdokumentene.....	79
5.4.1. Hvem har ansvar for barns rett til medvirkning i den norske rammeplanen.....	79
5.4.2. Hvem har ansvar for barns rett til medvirkning i den sächsische bildungsplanen.....	82
5.4.3. Ansvarsfordeling i et komparativt perspektiv	86
6. Oppsummering	89
6.1. Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmålene	89
6.1.1. Rammebetingelser	91
6.1.2. Likheter og forskjeller.....	93
6.1.3. Retoriske virkemidler	94
6.2. Blikk fremover	95
Litteraturliste	97

1. Innledning

Barnehagen er et sted hvor barn kan og skal bli kjent med verden rundt seg. Barnehagen er også et sted som skal formidle viktige samfunnsverdier, og et sted for barn å lære å delta i samfunnet. «Barn fullt ut bør forberedes til å leve sitt eget liv i samfunnet, og oppdras i pakt med idealene fastslått i De forente nasjoners pakt og særlig i en ånd av fred, verdighet, toleranse, frihet, likhet og solidaritet», står det i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1991, s.6; Unicef, 1992). Barnekonvensjonen er et viktig dokument som blant annet beskriver barns rett til medvirkning for Norge og Tyskland. Barnehagens oppgave er å hjelpe barn til å utvikle seg til selvstendige, selvtenkende mennesker som deltar i samfunnet og ytre sine tanker. Barn skal utvikle evnen til å danne sin egen mening, uavhengig av hva andre tenker og mener. Barnehagen er et fellesskap bestående av voksne og barn med forskjellig bakgrunn og dermed også forskjellige tanker og meninger. Et slikt mangfoldig fellesskap må og skal ta de forskjellige meningene og innspillene, som kommer fra hvert eneste barn, på alvor. Demokrati skal dermed læres, leves og utvikles i fellesskapet. Denne oppgaven skal handle om demokratiforståelsen og barns rett til medvirkning/ partizipation i Norge og Tyskland.

De aller fleste har tanker og kunnskap om begrepene medvirkning og partizipation. Til dels stammer erfaringene fra hverdagsopplevelser. Det er 18 år siden Tyskland fikk en bildungsplan og 30 år siden barnerettighetene ble ratifisert. I Norge er det 31 år siden ratifiseringen, 26 år siden den første rammeplanen ble publisert og 16 år siden medvirkningsbegrepet kom inn i rammeplanen. Mye har skjedd i mellomtiden. Mye faglitteratur har blitt skrevet. Men likevel finnes det stemmer som forteller om uklar begrepsbruk, sprikende oppfatninger og variabel praksis som er avhengig av de ansatte (Bae, 2015; Maywald, 2021; Rieker et al, 2016). I det følgende skal to praksisfortellinger gi en liten pekepinn på hvordan hverdagen i en tysk og en norsk barnehage kan se ut.

Kl. 10.45 i en norsk barnehage

I dag er vi en full gruppe med 15 barn, i alderen ett til tre år, og fem ansatte. Blant de ansatte er det to pedagogiske ledere og tre assistenter. Peder, tre år gammel, har kommet tidlig til barnehagen i dag. Han fikk velge fritt hva han ville leke med. Peder og flere barn spør om å få lov til å bytte rom, men det får de ikke lov til, fordi det først må komme flere voksne på jobb. Peder leker med biler og klosser. Men så ble lekestunden avbrutt av de voksne. Det er tid for samlingsstund. Samlingsstunden er noe som skjer hver dag kl. 9.30. Etterpå har Peder satt seg ned ved tegnebordet. Med mange fargeblyanter, farget papir, saks og lim skal han lage en gave til mammaen sin. Han jobber konsentrert med gaven, samtidig som det er fine samtaler blant barna rundt bordet. Men før Peder blir ferdig med gaven sin er det tid til å rydde. En voksen kommer inn på rommet og roper at det er ryddetid. Kl. 11 er det

spisetid. Sånn er det hver dag, sier den voksne. For hvis vi ikke holder oss til planen så rekker vi ikke alt det andre som står på planen, forklarer de ansatte. Peder måtte avbryte tegnestunden sin. Han fikk lov til å spare det han har laget i en hylle. Kanskje kan han gjøre det ferdig senere, kanskje vil han glemme å gjøre det.

Kl.11.30 i en tysk barnehage

I dag er det 14 barn, i alderen to til tre år, og to ansatte. Den ene ansatte er en fagskoleutdannet pedagog og den andre ansatte har en yrkesfagutdanning. Peter er en tre år gammel gutt som elsker å leke med biler. Den ene ansatte har nettopp sagt at lekestunden må avsluttes, for nå er det snart spisetid. Den dagen har gruppen hatt frilek fra kl.8.15 til kl.11.30. Men tiden har også blitt brukt til en samlingsstund hvor det ble sunget forskjellige sanger og snakket om en liten mark. Nå må det ryddes, sier den ansatte. Det går raskt å rydde, fordi barna alltid må rydde underveis når de er ferdige med en lek. Etter at gruppen er ferdig, stiller de seg opp i kø ved inngangen til badet. En og en blir barna sendt til vaskene for å vaske hendene sine. Etterpå setter alle seg på sine faste plasser ved bordet. Det er alltid et barn som hjelper til med matutdeling. Når alle er ferdige med å rydde matbordet går gruppen igjen samlet til badet og stiller seg i kø. Nå blir alle sendt til toalettet, en etter en. De som er ferdige på do går videre til vasken for å vaske hendene og pusse tennene. Barna gjør det meste selv, de voksne står på siden og observerer. Etter det går barna til et annet rom, for nå er det middagsro.

Dette er to praksisfortellinger som jeg selv har opplevd i min praksis. Begge fortellingene er små utsnitt av den daglige rutinepregede hverdagen i norske og tyske barnehager. Det å få oppleve og observere rutinen i en tysk og en norsk barnehage er svært interessant. Opplevelsen av norsk og tysk barnehagehverdag vekket nysgjerrigheten min og det ble uunngåelig å stille noen spørsmål.

Observasjonene og spørsmålene som kom til overflaten ble utgangspunktet for denne masteroppgaven. Selve oppgaven skal ikke se på den praktiske gjennomføringen av barns rett til medvirkning, men undersøke rammebetingelser og hvordan demokratiforståelse og medvirkningsretten blir uttrykt i barnehagens styringsdokumenter.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjonen for å forske komparativt startet med min Bacheloroppgave i 2014 hvor jeg undersøkte ulikheter ved bruk av naturen i Norge og Tyskland. Jeg er en pedagog som er født og oppvokst i Tyskland. I 2008 flyttet jeg til Norge og har siden jobbet i flere forskjellige norske barnehager. Dette er

en unik mulighet til å undersøke og sammenligne norsk og tysk barnehagekultur. Opplevelsen av forskjeller i praksis og forskjellige rammevilkår, som for eksempel organisering og bemanningsnorm, har lagt grunnlaget for interessen for å studere barns rett til medvirkning på et komparativt nivå.

En annen begrunnelse for valg av tema er interessen for komparative studier. Etter det såkalte PISA-sjokket i året 2001, hvor flere land fikk dårligere resultater enn ventet, økte interessen for komparative studier (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ønsket var å finne ut hva som ikke fungerte i utdanningssystemet, eller hva som måtte forbedres. OECD (organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling) for eksempel, er et forum hvor problemstillinger drøftes komparativt som grunnlag for å utvikle virkemidler og sikre vekst og trygghet (Utenriksdepartement, 2012). Denne forskningsstudien skal være et bidrag til en slik målsetning.

Barn tilbringer store deler av hverdagen i barnehage. En barnehagehverdag, som beskrevet i praksisfortellingene i innledningen, kjennetegnes av omsorg, lek og spontanitet, men like mye av faste rutiner og fulle planer. Planer og annet dokumentasjon skal vise hva som skjer i hverdagen og gjenspeile kvaliteten i det pedagogiske opplegget: «Se hva vi gjør, alt for barna og deres utvikling». Et slikt utsagn kan både norske og tyske pedagoger bruke for å rettferdiggjøre sine valg ovenfor foreldrene. I noen tilfeller kan fulle planer også tjene som reklame for å verve mulige nye foreldre til å søke akkurat denne barnehagen. Begrunnelsen for hvorfor jeg velger å se på styringsdokumenter er at dette er grunnleggende dokumenter for barnehagens innhold og drift. Samtidig er jeg nysgjerrig på hvordan barns rett til medvirkning, som er forankret i barnekonvensjonen, er beskrevet i Norge og Tyskland.

Både i norske og tyske publikasjoner fremheves det at medvirkning er blitt et populært tema (Rieker et al., 2016; Bae et al. 2015). Og med FNs konvensjon om barns rettigheter fikk barn en spesiell juridisk status. For eksempel sier FNs barnekonvensjon i sin artikkel 12 at «Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Med FNs barnekonvensjon har barns rett til medvirkning blitt til en rettighet. Barnehagen skal være et sted, hvor barns rettigheter og behov står i fokus. Barn skal bli forberedt på fremtidige utfordringer gjennom formidling av verdier og kultur. Samtidig skal barnehagen støtte nysgjerrighet, vitebegjær, selvstendighet og tilegnelsen av viljen til å ta ansvar, sier både den tyske og den norske barnehageloven (Barnehageloven, 2005; Sächsische Staatskanzlei, 2009). Et viktig spørsmål er hva barn trenger å lære for å kunne delta i samfunnet.

Bertelsmann Stiftung undersøker i sin Länderreport forutsetninger for barn i barnehagen i delstaten Sachsen. Rapporten konkluderer med at rammebetingelser, slik som bemanning, fortsatt er for dårlig (Bertelsmann Stiftung, 2021, s.2-4). Tall fra barnehagemonitor i Norge sier at 99 % av alle barnehager har oppfylt bemanningsnormen, men at pedagognormen fortsatt ikke er oppfylt (barnehagemonitor, u.å). Raingard Knauer og Ulrich Bartosch sier at jo yngre barna er, jo mer avhenger deres mulighet til å bruke demokratiske rettigheter av fagpersoners evne til å gjøre rettighetene tilgjengelig på en pedagogisk måte (Knauer, Bartosch, 2016, s.66). Det som blir tydelig, er at rammebetingelser er en viktig faktor for kvalitet i barnehagen. Det betyr også at det er viktig å belyse rammefaktorer før vi kan se på hvordan ideen om barns rett til medvirkning kommer til uttrykk i styringsdokumentet. En påstand som skal diskuteres videre i oppgaven er at rammebetingelser har betydning for oppfattelsen av barns rett til medvirkning. Barn og unge har rett til å delta og medvirke i sin egen hverdag og bli sett og hørt. Denne retten tilhører grunnlaget for vårt demokrati, skrives det i heftet «Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen; Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2015, s. 7). Medvirkning blir i dette dokumentet betegnet som et grunnlag. Spørsmålet som kommer opp, og som skal besvares i oppgaven, er om rettigheten til å delta er en tilleggsoppgave for barnehagen, eller selve kjernen i et demokratorientert pedagogisk arbeid i hverdagen.

Barn i Norge og Tyskland har de samme rettighetene. Det blir tydelig at det finnes en god del likheter i dagsrutinen. Likevel har barnehager i Norge og Tyskland forskjellige forutsetninger og rammebetingelser. For meg ble opplevelsen av de forskjellige rammebetingelsene et viktig utgangspunkt for denne oppgaven. Det jeg lurer på er om forskjellige rammevilkår har innvirkning på demokratiforståelsen og barns rett til medvirkning og hvordan rettigheten kommer til uttrykk i norske og tyske styringsdokumenter.

1.2. Formål med studien

Formålet med studien er å undersøke forståelsen av barns rett til medvirkning slik det kommer til uttrykk i styringsdokumenter og rammenebetingelser for medvirkningsretten. Det er mange forhold som påvirker barns rett til medvirkning. I denne oppgaven skal jeg undersøke nærmere hvordan demokrati og medvirkning forstås og kommer til uttrykk i dokumenter som er viktige for norsk og tysk barnehagedrift. Metoden jeg skal bruke i denne oppgaven er en hermeneutisk dokumentanalyse av politiske dokumenter. Rammevilkår, som skal bli gjenstand for sammenlikning, men som ikke

underlegges en hermeneutisk tekstanalyse, er organisering og ansvar i barnehagepolitikken og organisering av barnehager. I hermeneutisk forstand betyr gjennomgangen av rammebetingelser å gi en kontekst for demokratiforståelsen. For å forstå og kunne diskutere likheter og forskjeller er det viktig å ha bakgrunnskunnskap, for eksempel om rammeplanen/ bildningsplanen, og hvordan barnehager og barnehagepolitikken er organisert. Dette legger grunnlaget for den hermeneutiske dokumentanalysen.

Ved å beskrive og diskutere rammebetingelser, likheter og ulikheter i hvordan demokratiforståelsen og ideen om barns rett til medvirkning er beskrevet i Norge og Tyskland, kan vi styrke og skjerpe blikket vårt på hva som er vesentlig og viktig for å nå vårt mål om å garantere barns rettigheter i barnehagen. «Thinking without comparison is unthinkable ...» sier Swanson (1971, referert i Ragin, 2014, s.1). Vi mennesker sammenlikner forhold hele tiden. Gjennom å sammenlikne rammebetingelser, likheter og forskjeller i hvordan demokratiforståelsen og medvirkningsretten blir beskrevet, ønsker jeg å legge grunnlaget for bedre forståelse av egen praksis. Dette formålet skal nås gjennom å sammenlikne strukturer i Norge med strukturer i Tyskland/ delstat Sachsen. Med dette er det mulig å oppdage og diskutere styrker og svakheter og det unike med hvert land. Samtidig tilbyr komparativ forskning muligheten til å samle handlings- og tankealternativer.

Denne forskningen har ikke som mål å komme frem til nye teorier, men skal beskrive og sammenlikne språklige uttrykk av et fenomen. En slik sammenlikning skal gi en dypere forståelse av både fenomenet og forskjellige faktorerers påvirkningskraft.

Tyskland er det største medlemslandet i EU. Ifølge den norske regjeringens Tysklandstrategi 2019 har Norge og Tyskland allerede et omfattende utdannings- og forskningssamarbeid (Utenriksdepartement, 2019). Målet med samarbeidet mellom Norge og Tyskland er blant mye annet å styrke samarbeidet mellom norske og tyske universiteter, høyskoler, forskingsinstitusjoner og forskere (Utenriksdepartement, 2019, s.5). Selv om utenriksminister Ine Eriksen Søreide i Dagens Næringsliv påpeker at «Tyskland er vår viktigste partner i Europa», finnes det få studier som sammenlikner det norske og tyske barnehagesystemet (Søreide, 2020). Med dette som bakgrunn skal studien være med på å belyse et viktig tema som kan støtte norsk og tysk samarbeid, og styrke barns rett til medvirkning både i Tyskland og Norge.

Denne forskningen er ikke knyttet til en tysk forskningsinstitusjon. Likevel er det et ønske at denne komparative studien kan bidra til erfarings- og informasjonsutveksling, og dermed styrke diskusjoner og samarbeidet mellom norske og tyske utdanningsinstitusjoner.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Medvirkning eller partizipation har blitt et viktig og populært tema (Rieker, Mörge, Schnitzer, 2016, s. 7). FNs barnekonvensjon er lovfestet i Norge. I Norge ble FNs barnekonvensjon inkorporert i lovgivning i 2003 (Smith, 2020, s.29). Med dette fikk konvensjonen en sterk stilling innen norsk rett. I Tyskland er barnekonvensjonen ikke forankret i loven. Selv om konvensjonen har status som en lov, betyr det i praksis at et brudd av rettigheten ikke kan klages inn foran retten. Et forslag om å endre loven jobbes med av regjeringen akkurat nå. Bundesministeriet jobber med å få barnerettighetene forankret i Grundgesetz. En begrunnelse for en forankring er en sakkyndig vurdering som kommer frem til at innholdet i barnekonvensjonen fortsatt ikke er kjent for alle, og at den heller ikke er gjennomført som den burde (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021). Det blir tydelig at forskjellige land har forskjellige forutsetninger for gjennomføringen av konvensjonens innhold. Tabell en viser fire forskningskategorier som ble utarbeidet for å gi oppgaven et godt utgangspunkt for sammenlikning.

Kategorier/ forhold	Tyske dokumenter	Norske dokumenter
Organisering og ansvar i barnehagepolitikken og organisering av barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetz über Kindertageseinrichtungen, SächsKitaG. (2021) • Sächsischer Bildungsplan (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehageloven (2005) • Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)
Demokratiforståelse	Sächsischer Bildungsplan (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011)	Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)
Forståelsen av medvirkningsretten	FNs konvensjon om barnets rettigheter på norsk og tysk språk (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992)	
	Sächsischer Bildungsplan (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011)	Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)
Forståelsen av ansvar	Sächsischer Bildungsplan (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011)	Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Tabell 1. Forskningskategorier og fokusdokumenter for tekstanalysen

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kommer demokratiforståelsen og barns rett til medvirkning til uttrykk i den norske rammeplanen og den sächsische bildungsplanen?

Problemstillingen er utgangspunkt for flere spørsmål som stilles i oppgaven. Forskningsspørsmålene som skal bli besvart i oppgaven er følgende:

- Hvordan er barnehagepolitikken og norske og tyske barnehager organisert og hvordan påvirker dette demokratiforståelsen og medvirkningsretten?
- Hvilke likheter og forskjeller blir synlige og hvordan kan disse tenkes å påvirke oppfatningen av barns rett til medvirkning?
- Hvilke retoriske virkemidler dominerer i styringsdokumentene og hvordan påvirker disse oppfattelsen av styringsdokumenters innhold?

1.4. Avgrensning av oppgaven

Denne forskningen omfatter to land og to forskjellige språk. Demokrati og medvirkning i barnehagen er et stort tema som omfatter mange perspektiver og innfallsvinkler. Temaet lar seg vanskelig komprimere i kun en oppgave. For å beholde oversikten på et så stort fagfelt må jeg derfor foreta noen strategiske valg. Jeg skal i denne sammenhengen forholde meg til de fire målene av komparativ forskning som blir presentert av Frank Esser (2012, s.26). Det første målet er å filtrere ut og få frem likheter og forskjeller. Et strategisk valg for å komme frem til et grunnlag for sammenlikning i denne oppgaven er å gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse. Det andre målet er å velge gode og funksjonelle ekvivalenter. Det betyr å velge dokumenter som er fornuftig å sammenlikne. I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om FNs barnekonvensjon og barnehagens styringsdokumenter – den norske og sächsische barnehageloven og den norske rammeplanen og den sächsische bildungsplanen. Det tredje målet er å utvikle forskningskategorier for å tydeliggjøre og synliggjøre mønster. «Forskning har også overordnede metodologiske normer, som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarhet», står det i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For å garantere klarhet, saklighet og etterrettelighet blir det utviklet fire kategorier (se tabell en). Kategoriene ble utarbeidet under tekstanalysen. Det siste og fjerde målet er forklaring og tolkning. Dette målet skal ses i sammenheng med spørsmålet om hvordan rammebetingelser, likheter og forskjeller og det unike med hvert land kan tenkes å påvirke oppfattelsen av barns rett til medvirkning.

I et brev til sin andre kone, skrev Fröbel om åpenbaringen han hadde våren 1840 på en vandring fra byen Blankenburg til Keilhau. I brevet blir det beskrevet at Fröbel plutselig stoppet og ropte «Heureka! Kindergarten soll die Anstalt heissen!», oversatt: Barnehage skal institusjonen hete (Berger, 2015, s. 5, egen oversettelse). Kindergarten er et ord full av symbolkraft. Ikke minst viser begrepet til helheten av en institusjon som trenger en ekte hage for læring og opplevelser. For det andre står hagen for paradiset. Det å gi barna paradiset tilbake, sier Manfred Berger (2015, s. 8). I årene før Fröbel startet

sin første Kindergarten i Blankenburg og årene etterpå fram til nåtiden fantes det mange betegnelser for institusjoner for barn. I Tyskland finnes det fortsatt flere begreper for institusjonen som for eksempel Kindertagesstätte, Kindertageseinrichtung, Krippe eller Kindertagespflege. Betegnelsene blir fortsatt brukt i dag, og indikerer forskjeller for institusjonene. Kindertagesstätte og Kindertageseinrichtung er et samlebegrep for en institusjon for alle barn i barnehagealder og opp til fjerde klasse på barneskolen. Krippe er for barn frem til det tredje leveåret. Kindertagespflege er steder tilsvarende en norsk familiebarnehage, eller omsorg gjennom en dagmamma. I denne oppgaven blir institusjonene sammenfattet under begrepet barnehage, og omfatter barn i alderen null år opp til seks år.

I norsk historie finner man blant annet betegnelser som barneasyl eller barnepleieinstitusjon. I dag er den direkte oversettelsen fra Kindergarten - barnehagen den vanligste betegnelsen for institusjonen. I denne oppgaven gjør jeg en forenkling ved å bruke begrepet «barnehage» både når jeg snakker om Norge og Tyskland. Det kommer tydelig frem av teksten om det er snakk om norsk eller tysk kontekst.

Tyskland er et stort land med til sammen 2 869 078 barn i 58 500 barnehager (Statistisches Bundesamt, 2021). I Norge er det 268 465 barn i 5525 barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2022). Tyskland er en føderal stat som gir ansvaret for barnehagesektoren til delstatene. På grunn av store forskjeller i tallene skal denne oppgaven sette søkelys kun på en delstat, delstaten Sachsen. Sachsen har 156 159 barn i 3047 barnehager (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2021). Norge og delstaten Sachsen i Tyskland kan dermed ses på som ekvivalenter, altså størrelser som kan sammenliknes.

Med beslutningen om å sammenlikne kun to land er det ikke aktuelt å bruke strategien av *mest like* eller *mest ulike* systemer (Andersen, 2018). I denne forskningen skal jeg bruke en mer eksplorerende strategi. Det betyr at jeg, med hjelp av språkindikatorer og tekstsøk skal samle tekstutdrag til tematikken for deretter å se etter det unike med hvordan Norge og delstaten Sachsen setter ord på demokrati og medvirkningsretten.

Et annet strategisk valg er å gi en oversikt over organisatoriske forhold i Norge og Tyskland. Det er viktig å fremheve at komparativ forskning alltid forfølger en dobbel nytte, sier Frank Esser (2021, s.22). På den ene siden skal komparativ forskning sammenlikne selve forskningsobjektet. I dette tilfelle blir dette gjort ved å sammenlikne demokratiforståelsen, barns rett til medvirkning og makt og ansvar i kategoriene to til fire (tabell en). På den andre siden skal organisasjonen sammenliknes. Dette skal jeg gjøre under forskningskategori en (se tabell en). I forskningskategori en skal jeg undersøke rammebetingelser av norsk og tysk barnehageorganisasjon. En sammenlikning av to nasjoner må bygge på data som kan fortelle noe om nasjonale likheter eller ulikheter. I denne sammenhengen

velger jeg å se på organisering og ansvar i barnehagepolitikken, barnehagetall, utdanning og bestemmelser om grunnbemanning. Frank Esser sier at komparativ forskning handler om forklaring (Esser, 2012, s.22). Det å sammenlikne systemet rundt barns liv kan gi svar på årsakssammenhenger. I tillegg til ovennevnte begrunnelser valgte jeg å inkludere rammebetingelser fordi tidligere forskning forteller at varierende resultater av hvordan barns rett til medvirking blir gjennomført, kan tilbakeføres til strukturelle rammebetingelser (Stamer-Brandt, 2021; Bratterud, Sandseter, Seland, 2012). Tilegnelsen av spesifikk kunnskap om rammebetingelser kan ha en forklarende mening, og er derfor viktig å formidle i oppgaven.

2. Teoretiske perspektiver

2.1. Demokratiforståelse og demokrati i barnehagen

Demokrati er den politiske grunnordning i både Norge og Tyskland, der folkets vilje er avgjørende. I følge Annedore Prengel skal demokrati garantere triaden „Frihet, likhet og solidaritet“ (Prengel, 2016). Det betyr at mennesker er like foran loven, har like rettigheter og plikter, kan individuell ta avgjørelser, skal ta ansvar og være delaktig i sitt eget liv. Demokrati muliggjør solidaritet og handling i fellesskap, som er basert på frivillighet. Denne triaden som Annedore Prengel tar opp i sin artikkel *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* beskriver grunnleggende prinsipper i menneskerettighetene (Prengel, 2016, s.29). Triaden er et kjennetegn i relasjoner mellom mennesker, og er viktige verdier i et demokrati. Slike verdier er viktige både i Norge og Tyskland siden begge land har en demokratisk grunnordning.

Kjell-Olav Hovde, Palle Svensson og Dag Einar Thorsen deler demokratiet vårt inn i representative demokratier og direkte demokratier (Hovde, Svensson, Thorsen, 2021). Dette gjelder både for Norge og Tyskland. Et representativt demokrati er der folket medvirker blant annet gjennom valg. Folket velger representanter som er med på å lede landet. I et direkte demokrati påvirker folket gjennom avstemninger. Selv om det representative demokratiet er den vanligste formen for demokrati, finnes det noen innslag av direkte former for innvirkning, for eksempel ved folkeavstemninger. Begge former for demokrati finner sted i fellesskapet, ikke på individnivå.

Hva betyr demokrati i barnehagen?

Lars Løvlie tolker John Deweys tanker om demokrati i det han sier: «Vi vet hvem vi er når vi forstår hvor vi befinner oss, hva som har ført oss dit, og hvor vi vil hen. Uten referansene til sted kan vi ikke forandre vår verden på fornuftig vis» (Løvlie, 2013, s. 253). Når vi blir født, kommer vi inn i en verden som subjekt. Verden rundt oss deler vi med mange andre subjekter. Barn utvikler seg forskjellig og individuelt, og alltid med bakgrunn i egen livssituasjon. Gjennom dannelsingsprosessen forstår og lærer vi hvor vi befinner oss. Vi kommer i kontakt med verdier, rutiner og tradisjoner, knyttet til den kulturen vi lever i. Med dette som grunnlag kan vi danne oss egne tanker og bidrar med oss selv. De initiativene vi tar blir tatt imot og tolket av de rundt oss. Demokrati skjer dermed i fellesskapet der det unike menneske bidrar. Med en slik tankegang blir demokrati til noe flytende, noe som forandrer seg hele tiden. Gert Biesta kaller det unike i et menneske for *uniqueness* (Biesta, 2015, s. 30). Med tanke på fellesskapet beskriver begrepet *uniqueness* at hvert menneske teller i et demokrati. Gert Biesta beskriver det unike videre med «the possibility to do what only I can do» (Biesta, 2015, s. 31). En slik

tankegang forutsetter også en frihet. Barnet har altså retten til å medvirke, en frihet til å gjøre det ut fra sine forutsetninger, men også en frihet til ikke å delta eller medvirke.

Barn i barnehagen lærer å kjenne seg selv og alt rundt seg i barnehagen. Demokrati i den forstand er todelt. På den ene siden er demokrati noe vi formidler og på den andre siden noe vi opplever og lever hver dag. For å kunne fremme og leve demokrati er premisset at samfunnet, også barnehagen, allerede er demokratisk. Det vil si at det finnes demokratiske verdier som vi voksne videreformidler til barn. Det handler om å presentere, overbringe og reprodusere den demokratiske tradisjonen som finnes i vårt samfunn. En ansatt i en samfunnsinstitusjon som barnehagen er moralsk ansvarlig for samfunnets videreføring og overlevelse av de bestående demokratiske verdiene, sier Kirsten E. Jansen, Jon Kaurel og Turi Pålerud (2015, s. 13-14). For å avklare hvilke demokratiske verdier som skal videreformidles, går vi ut fra at demokratisk deltakelse/ partizipation begynner i hodene til de ansatte. Kunnskapen vil også bli påvirket av faglitteratur og styringsdokumenter som barnehageloven og rammeplanen og bildningsplanen. Det er derfor viktig å se på hva som er skrevet om temaet demokrati og medvirkningsretten i disse dokumentene.

Demokratiprojektet har vært, er, og må være gjenstand for diskusjon. Liv Torunn Grindheim sier: «Å gjøre demokratisk borgarskap blir dermed meir enn å berre lære seg det systemet som er; det handler også om å utbetre eit system for fordeling av godar og skaping av likeverd» (Grindheim, 2015, s. 48). Å eksistere eller bli født som subjekt inn i et demokratisk samfunn, om det er i Norge eller Tyskland, betyr altså ikke bare å lære seg et sett av sosiale koder, regler og rutiner. Det er heller ikke en automatikk i å bli til en demokratisk person. Demokrati i barnehagen er en pågående prosess for å gi barna erfaringer med demokratiske verdier, og å oppmuntre til deltakelse i det demokratiske samfunnet man lever i. Denne prosessen forutsetter at ansatte i barnehagen har kunnskap om demokrati, og at de tør å gi barn muligheten til å oppleve forskjellige grader av deltakelse.

Et viktig aspekt ved demokrati er beslutningstaking. Gert Biesta beskriver to modeller som kan gjenkjennes i barnehagens praksis (Biesta, 2011, s. 146-147). På den ene siden er det den aggregerte demokratimodellen, som går ut på at beslutninger tas med bakgrunn av et flertalls meninger. Den andre modellen er den deliberative modellen, som er preget av diskusjon og argumenter i fellesskapet. Avgjørelser blir tatt på grunn av gode argumenter, og ikke på grunn av en oppsummering av individuelle ønsker.

Hvordan henger begrepene demokrati og medvirkning i barnehagen sammen?

Barnehager i Norge og Tyskland er ofte det første stedet hvor barn treffer andre barn eller mennesker utenom familien på en regelmessig basis. Her får barn muligheten til å finne ut av og lære hvordan man lever sammen med andre mennesker.

I podkasten «Demokrati & Vielfalt – alle inklusive?» med Katrin Rönicke, forklarer Raingard Knauer at i barnehagen bør det snakkes om demokratisk partizipation (Rönicke, 2021). Denne rettigheten har hvert enkelt barn i Norge og Tyskland. Videre sier Knauer at demokrati og medvirkning i barnehagen starter hos de ansatte. Det vil si at de voksne som jobber i barnehagen må ha reflektert over relasjonen til barna, og hvordan og hvor avgjørelser som påvirker barna blir tatt. For å forklare sammenhengen mellom demokrati og medvirkning/ partizipation kan man se på det store demokratiet, sier Knauer i podcasten (Rönicke, 2021). Når vi relaterer til det store demokratiet, samfunnet vi lever i, har vi forskjellige måter å medvirke på - individuelt og i fellesskap. Individuelt sett kan vi se på hvert enkelt barns behov og utviklingsstand for så å legge til rette for medvirkning i egen hverdag. Vi går over til et mer demokratisk blikk når vi ser på medvirkning i fellesskapet. Det vil si på hvilken måte en barnegruppe kan delta og medvirke i saker som angår hele gruppen eller barnehagen. Som Knauer i podcasten sier, ville det vært svært tidkrevende og vanskelig hvis staten hadde måttet undersøke hver enkelt borgers individuelle behov og ønsker for å komme frem til en beslutning som angår hele samfunnet (Rönicke, 2021). Demokratiske beslutninger som angår et fellesskap må derfor tas på basis av en demokratisk deltakelse i fellesskap. Medvirkning blir dermed til en viktig demokratisk rettighet.

Et demokrati hviler på at borgere har like rettigheter til å medvirke i beslutninger og beslutningsprosesser, som angår deres liv. I barnehagen betyr det at barna får retten til å medvirke på saker som angår deres liv i barnehagen. «Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» sier rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Rammeplanen sier at alle barn i norske barnehager skal få oppleve demokratisk deltakelse og få en forståelse for demokratiske verdier som ligger til grunn for vårt samfunn i dag. Bildungsplanen nevner begrepet demokrati på side 35. Der står det at barnehagen blant annet skal være et sted for å erfare demokrati (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.35). Et eget punkt for Demokrati finner man i fagområde sosial danning. Under dette punktet beskrives demokrati som noe som henger tett sammen med menneskerettigheter, og noe som må starte i barnehagen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71). Demokrati blir beskrevet som en prosess. Bildungsplanen sier at barn ikke blir hørt nok, og at de ikke har nok muligheter til aktiv deltakelse (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71).

Hvem bestemmer når og på hvilken måte et barn får medvirke?

To andre aspekter ved demokratiforståelse og retten til medvirkning er *makt* og *ansvar*. Både norsk og tysk litteratur er tydelig på at demokratisk deltakelse må begynne allerede i barnehagen. Viktig for demokratiforståelsen er begrepet inkludering. Annedore Prengel skriver i sin artikkel «Inklusion, Bildungsteilhabe, Partizipation» at inkludering betyr å gi adgang til dannelsesinstitusjoner til alle (Prengel, 2016, s. 9). Det vil si å ha like muligheter for alle barn i det systemet og den kulturen de bor i. Inkludering i praksis betyr å bli inkludert i demokratiske prosesser. Derfor er det viktig å se på inkludering som verdi innen et demokratisk fellesskap. Dette temaet blir også tatt opp av Gert Biesta i sin artikkel «Don't count me inn» (Biesta, 2007). Biesta beskriver i denne artikkelen spørsmålet om hvem som er inkludert i demokratiet, hvem som får lov til å medvirke og hvem ikke som en grunnleggende problematikk. Han påpeker at det er viktig å gi barn muligheten til å oppleve demokrati (Biesta, 2007, s.28). Det er de læringsmulighetene i de små, uforutsigbare øyeblikkene når demokrati finner sted som er viktige for inkludering. Både i den norske rammeplanen og den tyske bildungsplanen er det formulert mål som skal forberede barna til en aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8,9). Dette forutsetter at det finnes ansatte i barnehagen som har tenkt gjennom tematikken og som inkluderer barna i medvirkningsprosesser.

Gert Biesta sier: «... we need to see democracy as a historical invention. ... Democracy is therefore artificial, not natural» (Biesta, 2015, s. 35). Hvorfor er dette viktig å poengtere? Demokrati er menneskeskapt. Som Dewey sier, er demokrati ikke bare en regjeringsform men også en måte å leve sammen på (Dewey referert i Knauer, Bartosch, 2016, s. 66). Det betyr at demokrati må læres av hver generasjon på nytt. Og som Raingard Knauer og Ulrich Bartosch sier, får barn demokratiske evner ikke gjennom «å late som», men gjennom reelle problemstillinger i hverdagen. Biesta skriver: «In this way we might help children to feel at home in the world ...» (Biesta, 2015, s. 39). Det å løse reelle problemer hjelper barn til bedre selvforståelse i en verden man deler med mange andre. Både i et demokrati og i en dannelsesprosess skjer det forstyrrelser av det man selv ønsker, sin egen identitet i forhold til det som er ønsket av fellesskapet. Her kommer begrepet danning inn i bildet. Demokrati og dannelsesprosessen har noen viktige likheter. Demokrati og dannelsesprosessen er evigvarende prosesser av muligheter, testing og feiling. Demokratiforståelsen i barnehagen forutsetter at ansatte presenterer, overbringer og reproducerer den demokratiske tradisjonen som finnes i det samfunnet vi lever i. Men demokrati må også leves, og barn må ha mulighet til å delta for at demokratiske verdier blir til deres egne verdier. Verdier må bli internaliseres og gjøres til egne verdier. Det betyr at barn må få lov til å erfare demokrati, være enig og uenig, yte motstand og oppleve (u)rettferdighet, sier Jansen

et al. (2015, s.12). Demokrati sett i lys av de holdepunktene er dermed noe usikkert, og noe som utvikler seg gjennom deltakelse av hvert unikt menneske.

2.2. Barns rett til medvirkning/ partizipation

Forståelsen av begrepet medvirkning/ partizipation

I norske lover, forskrifter og faglitteratur om barnehagen, benyttes ofte uttrykket *medvirkning*. Medvirkning er også et ord som blir brukt i dagligtalen. Konteksten hvor begrepet benyttes kan variere. Siden medvirkningsbegrepet kom inn i barnehageloven i 2005 har det kommet en del forskning og diskusjoner rundt begrepet. Allerede i rammeplanen fra 1996 ble «medvirkning» nevnt fem ganger. «Medvirkning» i denne rammeplanutgaven knyttes i fire tilfeller til foreldrenes rett til medvirkning. Kun i ett tilfelle ble det knyttet til barna: «Det er barnet selv som har kontroll over sin medvirkning i leken og tar ansvar for den» (Barne og familiedepartementet, 1996, s. 51).

Medvirkning er et begrep som er vanskelig å definere. Pål Dingstad forsøker seg på en begrepsanalyse, men kommer frem til at det er vanskelig å finne en klar og tydelig definisjon av begrepet innen pedagogisk litteratur (Dingstad, 2018, s. 101-102).

Det overordnede begrepet i tysk faglitteratur for å beskrive barns medvirkning er *partizipation*. Ordet kommer fra det latinske ordet *participatio*. Partizipation på tysk betyr deltakelse på norsk. I det tyske språket finnes det flere nyanser for begrepet partizipation - *beteiligung*, *teilnahme* og *mitsprache*. Mitsprache inneholder ordet «med» og «språk» som betyr å være med å snakke. Ordet beteiligung betyr å bli involvert. Ordet teilnahme betyr å delta av egen fri vilje.

Ser vi på det norske ordet «med» og «virkning», så indikerer det at det er noe man gjør med andre, sammen med noen i et fellesskap. Virkning er et resultat av en endring på grunn av en prosess, en hendelse eller en påvirkning, sier Børge Nordbø (2021). I temaheftet om barns medvirkning nevnes det synonymer som for eksempel å assistere, bidra, delta, influere og hjelpe (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8). Mari Pettersvold benytter seg av begrepet demokratisk deltakelse (Pettersvold, 2015, s.18). Demokratisk deltakelse er et begrep som inkluderer demokrati som en ramme for medvirkning. Dette begrepet skiller seg fra daglig språkbruk. Begrepet omhandler barns rett til medvirkning, forankret i barnekonvensjonen. Barnekonvensjonens artikkel 12.1 gir barna rett til å danne seg og gi uttrykk for egne synspunkter. Artikkel 13 utdyper dette med å si at retten omfatter å søke, motta og dele informasjon og ideer. Med tanke på barns alder og utvikling kan dette skje muntlig, skriftlig, på trykk, i kunstnerisk form eller en hvilken som helst annen uttrykksmåte. I artikkel 13 blir det inkludert

begrepet frihet (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Det betyr at barn har retten til å medvirke og uttrykke seg, men også friheten til å la være.

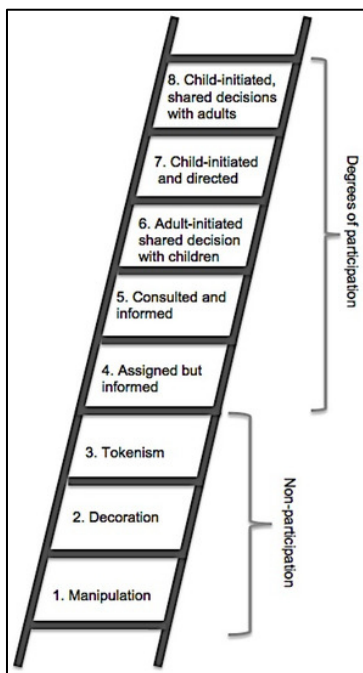
Kirsten Sandberg sier generelt om artikkel 12 at retten til å bli hørt betyr at barn skal ha mulighet til å delta og ha innflytelse over egne liv (Sandberg, 2010, s. 50). Anne Trine Kjørholt påpeker derimot at det ikke finnes noen entydige tolkninger av hva den retten innebærer, og hvordan den skal praktiseres (Kjørholt, 2010, s. 15). Hun sier at deltakelsesrettighetene omfatter et vidt spekter av områder som for eksempel å ha innflytelse, det å kunne medvirke eller medbestemme, og å være inkludert og respektert som aktiv deltaker. Det finnes mange perspektiver på hva medvirkning i barnehagen bør og kan være. Peter Rieker, Rebecca Mörge og Anna Schnitzer beskriver en usikker terminologisk forståelse av begrepet partizipation (Rieker, Mörge, Schnitzer, 2016, s. 8). Partizipation er et begrep som har flere nyanser. Forståelsen av begrepet kan dermed være bred og lite spesifikk. En uklar definisjon og avgrensning av grunnlag og mål kan være utgangspunktet for hvorfor forskning kommer med varierende resultater fra praksisfeltet. Åse Bratterud, Ellen Beate H. Sandseter og Monica Seland kommer i sin studie om barns trivsel og medvirkning i barnehagen frem til at barn og ansatte i norske barnehager har muligheten til å uttrykke sine meninger, men at det er varierende resultater når det kommer til konkret medvirkning i aktiviteter (Bratterud, Sandseter, Seland, 2012). Forfatterne påpeker at dette har å gjøre med strukturelle og prosessuelle forhold ved barnehagen. Videre kommer studien frem til at blant annet utilstrekkelig antall og ikke nok kvalifisert personale gjør det vanskelig å gi muligheter for medvirkning. I tillegg vil fastlagte strukturer gjøre det vanskelig for barns mulighet til å medvirke i sin egen hverdag (Bratterud et al, 2012, s. 91-92). Den samme tankegang har Rieker et al. som sier at hvorvidt partizipation blir iverksatt er avhengig av institusjonelle rammebetingelser, og bevisstheten til det pedagogiske personalet (Rieker et al., 2016, s. 9). I denne sammenheng blir utdanning og videreutdanning nevnt som tiltak.

Roger Hart sin forståelse av medvirkning eller partizipation er: "... the process of sharing decisions which affect one`s life and the life of the community in which one lives.... Participation is the fundamental right of citizenship" (Hart, 1992, s. 5). Figur en er metafor i form av en stige som heter «the ladder of participation». Modellen er hentet fra Sherry Arnstein, og kategoriene er fra Roger Hart. Stigen i figur en viser forskjellige nivåer for medvirkning og i hvilket omfang voksne er involvert. Modellen gir en indikasjon på hvor viktig relasjonen mellom barn og voksne og syn på barn er i barnehagesammenheng. Modellen starter med tallet en, hvor voksne bruker barn til forskjellige formål og later som om initiativet kommer fra barna. På dette nivået blir alle avgjørelser tatt av voksne. Modellen slutter ved tallet åtte, der barn starter prosjekter på eget initiativ, og beslutninger tas i partnerskap mellom barn og voksne. Tallet en og åtte er ytterpunkter, som definerer og avgrenser

medvirkningsbegrepet. Modellen er viktig for å undersøke forskjellige nivåer av medvirkning og hvordan disse kommer til syne i beskrivelser i barnehagens rammeplan og Bildungsplan.

Problematisk med forestillingen av en stige som en metafor for medvirkning er at det ikke nødvendigvis finnes hierarkier. Medvirkning skjer heller ikke i en bestemt rekkefølge. Medvirkning i barnehagen er derimot avhengig av betingelser som blant annet å faktisk ha mulighet til deltakelse og å ha støtte av voksne ansatte. Mens barnets muligheter til medvirkning stiger med alder, modenhet og forutsetninger, skal den voksnes påvirkning blir mindre.

Figur 1: The ladder of participation



Note. Fra *Children's participation; from tokenism to citizenship*, av R. Hart, 1992, (<https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>)

Hva betyr forståelsen av medvirkning for demokratiet?

I Tyskland forsket Professor Dr. Raingard Knauer på sosialt engasjement og partizipation i barnehager (Knauer, 2007, s. 44). Gjenstand for analysen var blant annet delstatenes Bildungsplaner. Hun kom frem til at demokrati, partizipation, danning og sosialt engasjement er sentrale begreper og ledende prinsipper i delstatens Bildungsplaner. Hun sier at begrepene er avhengige av hverandre. I følge Knauer er demokrati et dannelsesmål forstått som hverdagsprinsipp. I denne sammenheng blir partizipation en del av det levde demokratiet. Demokratiet viser seg gjennom barns rett til partizipation. Samtidig henger partizipation og danning sammen. Barn tilegner seg demokratiske verdier gjennom dannelsingsprosesser. Samtidig forutsetter dannelsingsprosesser partizipation. Sosialt engasjement er en

viktig del av partizipation. Det å oppleve et ønske om å bidra og ta ansvar for noe er viktige dannelsesmål i barnehagen.

Lek er et område som er svært viktig for barn og deres mulighet til å utvikle seg. Samtidig er lek en arena for å delta, medvirke, yte motstand og løse konflikter. Gjennom lek kan barnet bli kjent med seg selv og verden rundt seg. Når vi ser tilbake i barnehagehistorien har ikke lek alltid vært like viktig. Det samme gjelder barns rett til medvirkning. Barnehagen, eller barneasylet i begynnelsen, var mer å regne som samfunnsvern for barn av fattige foreldre. Asylene var preget av et strengt regime og militære øvelser for å oppdra barna til rettskaffende arbeidere. Men på den andre siden hadde også Fröbel innvirkning på barnehagehistorien. Fröbelbarnehager var steder for barn, av foreldre med høyere rang, og la vekt på menneskets frihet og selvbestemmelse gjennom lek, sier Wilma Aden-Grossmann (Aden-Grossmann, 2011, s. 24). Historisk sett hadde ikke alle barn like muligheter. Men idag, med gjeldene rammeplan derimot, er det at barn skal bli sett og hørt et normativt krav.

Berit Bae hevder at en tendens i praksisfeltet er at medvirkning forstås som barns «brukermedvirkning» (Bae, 2018, s.48). Brukermedvirkning som begrep peker i retning på en markedstenkning. Det vil si at barn er brukere av en service. Denne begrepsbruken legger vekt på individuelle valg. Bae påpeker at en markedsorientert retorikk, som setter søkelys på det individuelle ved barns rett til medvirkning kan motvirke verdigrunnet i rammeplanen (Bae, 2018, s.49). I tillegg vil en slik tenkning stå i motsetning til demokratiforståelsen beskrevet tidligere.

Hva betyr forståelsen av medvirkning for barnehagen og samfunnet?

Janne Haugseth analyserte i sin masteroppgave barnehagens grunnlagsdokumenter, blant annet rammeplanen med tanke på «barns medvirkning». Riktignok studerte hun barnehagens rammeplan fra 2006. I sin konklusjon beskriver hun mangelen på eksplisitt begrepsbruk og kritiserer en overfladisk behandling av fenomenet, som i denne tiden fortsatt var et relativt nytt tema i rammeplanen og i barnehagen (Haugseth, 2010).

I tyske barnehager blir det laget egne konsepter, som presenterer områder hvor barn aktivt kan delta i beslutningsprosesser. Et barnehagekonsept i Tyskland er en detaljert plan for et større og langsiktig prosjekt og beskriver i detalj hvordan det praktiske og teoretiske arbeidet skal se ut. Et eksempel på et slikt konsept gir Rüdiger Hansen og Raingard Knauer, hvor barnehager legger til rette for demokratisk deltakelse gjennom barnekonferanser, barneparlament og konsultasjonstimer for barn (Hansen, Knauer, 2020, s. 244). I norske barnehager er det vanlig med samtaler i samlingsstunden, barneintervjuer og valgstunder. Dette er eksempler på rutiner som bør diskuteres hvorvidt inviterer til en markedstenkning. Det vil si hvorvidt barn som brukere må tilpasse seg aktiviteter tilbudt av

personalet som ønsker å dokumentere at loven følges og retten garanteres. Ser vi tilbake på figur en, snakker vi om medvirkning grad tre – tokenism. Tokenism betyr at man gjør en overfladisk og symbolsk innsats for å teoretisk bevise at man praktiserer retten til medvirkning. Man lager konsepter som kun i liten grad bli gjennomført eller gir mulighet til reel medvirkning.

Måten å se på barns demokratiske deltakelse forutsetter et holistisk syn på medvirkning. For det første er barns rett til medvirkning avhengig av at alle andre rettigheter, beskrevet i barnekonvensjonen, følges og garanteres (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). For det andre er medvirkning avhengig av barns relasjon til omsorgspersonene, deres kunnskap og holdninger, og barnesynet generelt. I artikkel 42 i barnekonvensjonen står det at prinsipper og bestemmelser må gjøres kjent for både voksne og barn (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Dette er et tiltak som må skje på forskjellige nivåer. Barnekonvensjonen og dets innhold må være kjent for alle borgere. I tillegg må alle ansatte som jobber med barn ha kunnskap om innholdet i konvensjonen og hvordan dette kan og må praktiseres. Dette krever en refleksiv praksis i norske og tyske barnehager. En helhetlig forståelse av demokratisk deltakelse krever kritisk refleksjon over dominerende forståelser sier Berit Bae (2015, s.24). Holdninger, rutiner og tradisjoner må diskuteres og reflekteres over. Igjen er dette viktig, men avhengig av flere aspekter, som for eksempel rammebetingelser som tid, fagforståelse og personalressurser.

I denne sammenhengen er det interessant å se på Gert Biestas demokratiforståelse i forhold til barns rett til demokratisk deltakelse, og hvordan dette speiler seg i norske og tyske dokumenter (Biesta, 2015, s.23). Det er tre prinsipper som har en sentral posisjon: «education», «democracy» og «subjectivity». Education, som jeg oversetter med danning, betyr mer enn det å lære, demokrati er mer enn å velge, og subjectivity er mer enn identitet. Når vi sier at danning er mer enn å lære så betyr det at danning er en prosess og et begrep som beskriver formingen av personligheten (Hogstad, 2021). Danning er dermed en livslang prosess som omfatter blant annet utdanning og oppdragelse.

Det å velge er et viktig ord innen demokrati. Men begrepet alene er for svakt og kan være misvisende. Å velge som begrep kan peke i retning markedstenkning, som jeg nettopp har diskutert og som kan motvirke verdigrunnlaget i barnehager. En demokratisk forståelse som omfatter fellesskapet og som samtidig verdsetter deltakelsen av hvert unikt menneske er større og mer betydningsfullt. Identitet brukes til å beskrive personens selvoppfatning. Identitet kan betyr det samme som personlighet, men også ens selvbylde (Tetzschner, 2020). Subjectivity i forhold til demokrati og medvirkning er mer en den man er. Subjectivity som begrep beskriver hvordan man fremstår i en verden full av mennesker. Gjennom alle aktiviteter som omfatter medvirkningsbegrepet, tilfører individet noe nytt til samfunnet eller gruppen man er del av.

Gjennom dannelsesprosesser kommer barnet i kontakt med tradisjoner. Ved å delta og oppleve demokratisk deltakelse i hverdagen vil barn lære seg gjeldene prinsipper som samfunnet er bygget på og bidra til å danne seg egne meninger og bidrar til at samfunnet endrer og utvikler seg.

2.3. Relasjon mellom voksne og barn

I dagens samfunn er hvert barn unikt og verdifullt. Barn er rettssubjekter og bærer av rettigheter fra fødselen av. En grunnleggende verdi i menneskerettighetene, blant mange andre, er å ha respekt for menneskeverdet. Jörg Maywald beskriver menneskeverdet som et juridisk udefinert og ubestemt rettsbegrep (Maywald, 2021, s. 11). Menneskeverd betyr at alle mennesker er like mye verd. Immanuel Kant sier at alt har en pris, men mennesker har en verdi som er spesiell (Kant, 1797, referert i Maywald, 2021, s. 12). Denne verdien er medfødt. Mennesker er alltid verdifulle, uansett hvem man er, hvor man kommer fra, hvilket kjønn man har eller hvilken religion man tilhører. I den norske Grunnloven, §93, står det at et hvert menneske har rett til liv. I §104 står det at barn har krav på respekt for sitt menneskeverd og at de har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv (Grunnlov, 1814).

I den tyske Grunnloven, §1, står det at menneskeverdet er ukrenkelig. §3 sier at alle mennesker er like foran retten. Det betyr at alle mennesker, og dermed også barn, har en egenverdi (Grundgesetz, 1949). Dette er grunnlaget for barns rett til medvirkning. I barnekonvensjonen, artikkel to avsnitt en, står det at stater som har ratifisert konvensjonen forplikter seg til å respektere og sikre fastsatte rettighetene uten diskriminering av noe slag (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). De rettighetene som barna innehar gjennom barnekonvensjonen står sterke. Det var allerede Friedrich Fröbel som påpekte at barn er fullverdige mennesker fra fødselen av. Barn og voksne er like foran loven. «Alle barn er beskyttet av menneskerettighetene, uavhengig av alder, status eller andre egenskaper», sier Lucy Smith (2020, s. 19).

Men hvordan ser forholdet mellom barn og voksne ut i praksis? Jörg Maywald sier det treffende med: „Als «Seiende» sind sie Menschen wie alle anderen auch. Als „Werdende“ sind sie anderseits Menschen in einer besonderen Entwicklungsphase.“ Oversatt: Som "human being" er de mennesker som alle andre. Som "human becomings" er de mennesker i en spesiell utviklingsfase (Maywald, 2021, s.15, egen oversettelse). Barn er ikke små voksne. Voksne og barn har for eksempel ulike behov. Forholdet mellom barn og voksne er dermed asymmetrisk og kjennetegnet av en maktskjevhet. Barnekonvensjonen er det normative uttrykket for dette ambivalente forholdet. Barnekonvensjonen fastslår at barn har rett til spesiell omsorg og hjelp. Jörg Maywald sier at når vi snakker om forholdet mellom barn og voksne handler det like mye om likestilling som om anerkjennelsen av å være forskjellig

(Maywald, 2021, s. 16). Utfordringen er å beholde en god balanse. Barns rettigheter forutsetter at voksne er sin ansvarsforpliktelse bevisst. Det er voksne som har ansvar for at barn kan utøve sine rettigheter. Det betyr at de ansatte i barnehagen skal gi barn muligheten til å delta og ta avgjørelser, samtidig som de må vite at ansvaret ligger hos den ansatte. Begrepet ansvar tar Hannah Arendt opp i sin diskusjon «Krise der Erziehung». Hun skrev essayet allerede i 1968, og viser dermed hvor aktuelt temaet fortsatt er. Hun beskriver et bilde av tapt autoritet, hvor voksne gir fra seg ansvaret og overlater barnet til seg selv (Arendt, 2020, s. 270-276). Ideen om at barn skal bestemme selv ved at den voksne ikke blander seg står i motsetning til rettigheten beskrevet i konvensjonen. I konvensjonen blir ansvaret beskrevet. For eksempel i artikkel to avsnitt to står det at: «Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative og andre tiltak for å gjennomføre de rettigheter som anerkjennes i denne konvensjonen. ...». I artikkel tre avsnitt en blir det enda mer tydelig hvem som er ansvarlig: «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer ...» (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Barnehagen faller under kategori velferdsorganisasjoner og har dermed en særdeles viktig oppgave med å sikre og respektere barns rettigheter.

«Barnekonvensjonen har en sentral betydning for måten vi forstår barn og barndom på i dag, både nasjonalt og globalt» sier Anne Trine Kjørholt (2010, s. 12). Hvordan vi oppfatter relasjonen mellom barn og voksne endrer seg stadig. Det bildet av barnet vi har i dag er ikke det samme som for 50 eller 100 år siden. Syn på barn er avhengig av hvilken kultur eller religion man lever i. Leif Askland og Svein Ole Sataøen sier at den rådende utviklingspsykologien i dag gir bildet av det rike barnet (Askland og Sataøen, 2014, s. 15). Rikt i denne sammenheng betyr at barnet er aktivt, kompetent, forskende, undrende, konstruerende, letende og ivrig etter å engasjere seg i sin verden og i sine omgivelser. Med en slik tankegang blir barn sett på som aktører i eget liv, som har alle forutsetninger til å være bærere av rettighetene forankret i barnekonvensjonen.

Et annerledes bilde av barnet vises av den tyske forfatteren Petra Stamer-Brandt i artikkelen «Gesellschaftlicher Wandel braucht Zukunftskompetanzen» (Stamer-Brandt, 2021, s. 61). Hun beskriver barn som uferdige, som trenger beskyttelse og som må formes av foreldre og forskjellige instanser. Hun beskriver virkeligheten gjennom at voksne stoler lite på barn. Videre henviser hun til perspektiver som har innflytelse på barnesynet og den voksnes rolle. For eksempel kan en økende pluralisering og individualisering observeres både i Tyskland og Norge. Livet til barn består av mange flere valgmuligheter. Økte valgmuligheter blir fulgt av en risiko. Risiko for å miste tradisjonelle verdier og normer. Større valgmuligheter kan virke overveldende for barna, men kan også gi muligheten til et mer autonomt liv fra starten av. Barnehagens dagsplaner, både i Norge og Tyskland, er fulle av

aktiviteter. Årsplaner og månedsplaner skal gi informasjon til foreldre og skal dokumentere innhold og utviklingsmuligheter. Samtidig skal planene også vise kvaliteten i pedagogikken. Praksisfortellingene i innledningen nevner eksempler på rutiner både i Tyskland og Norge. Utfordringen er å finne en balanse mellom den ansattes ambisjoner for å vise seg frem og å ha et blikk på barns interesser og faktisk gi muligheter til aktiv deltakelse.

2.4. Styringsdokumenter og barns demokratiske medvirkning

Det finnes to forskjellige begreper for dokumentene brukt i skole og barnehage – læreplan og rammeplan. Grethe Steen Rønning sier at læreplan er et overordnet begrep. Mens læreplanen i skolen setter søkelys på begrepet læring og læringsmål, gir rammeplanen en forpliktende ramme rundt arbeidet i barnehage (Rønning, 2014, s.14). I Tyskland finnes det «Lehrpläne» (læreplaner) for skolen. Barnehager i delstaten Sachsen har en «bildungsplan» (danningsplan). Hovedfokuset i tyske og norske barnehager ligger ikke på læringsmål, men intensjonen om å gi retningslinjer for planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnehagen. Rammeplanen og bildungsplanen gir retningslinjer med tanke på mål, innhold og arbeidsmåter.

Peter Aasen, Tine Prøitz og Ellen Rye sier at «En nasjonal læreplan er et utdanningspolitisk dokument med to formål eller funksjoner. For det første er den verktøy for nasjonal politisk styring. For det andre angir den en faglig og pedagogisk plattform for yrkesutøvelse» (Aasen, Prøitz, Rye, 2015, s. 417). Det betyr at politiske instanser gjennom planen forteller hvordan realiteten i barnehagen skal se ut. Samtidig skal planen være et grunnlag for det pedagogiske innholdet i hverdagen. Men er rammeplanen og bildungsplanen læreplaner?

Tyske Martin Textor påpeker at bildungsplanen ikke er en læreplan eller curricula (Textor, 2019). Bildungsplanen er et dokument som beskriver hvordan lovteksten skal bli iverksatt i praksis, en anbefaling og en orientering. I den norske barnehagen har man en rammeplan. En plan som gir en forpliktende ramme rundt arbeidet. Jeg støtter meg på Martin Textor og påstår at hverken bildungsplanen eller den norske rammeplanen er en læreplan. Men hvorfor er det viktig å diskutere begrepsbruken?

Kunnskapen om en vid læreplanforståelse kan bidra til en bedre forståelse av hvordan rammeplanen og bildungsplanen som dokument styrer barnehagens faglighet. En vid forståelse av læreplanbegrepet har John Goodlad (1979, referert i Rønning, 2014, s. 15-17). Goodlad deler læreplanen inn i forskjellige nivåer. Med en slik forståelse tilhører det som skjer før, under og etter at dokumentet er laget også til

planen. Det første nivået er *den ideenes læreplan*. På dette nivået finner man ideene og intensjonene for en plan. Det som virker inn her er tradisjoner, kulturen og personlig ståsted til de som medvirker i utformingen av planen. På det neste nivået, *den formelle læreplanen*, skal ideene konkretiseres i et dokument. Dokumentet skal være en «manifestasjon av samfunnets ønsker og krav, og samtidig et handlingsgrunnlag for lærere og barnehagelærere (Rønning, 2014, s.16). Dokumentet kan være generelt, med stort handlings- og tolkningsrom og kreve faglig kompetanse for å kunne brukes. På den andre siden kan læreplandokumenter være styrende, nærmest som en oppskrift som må følges. Det tredje nivået er *den oppfattede læreplan*. På dette nivået trer barnehagelærerens og personalets egne tolkninger av innhold og formuleringer frem. Tolkninger blir gjort på bakgrunn av kunnskaper, holdninger og kompetanse i faget. Barnehagelærere har en definisjonsmakt sier Rønning (2014, s. 17). Innholdet i rammeplanen og bildungsplanen kan tolkes slik at det passer med det som faktisk skjer i praksis. Det kan være store forskjeller mellom den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den faktisk iverksatte planen. På grunn av faren for store avvik, er det viktig at fagpersoner og alle som jobber i barnehagen har god kjennskap til rammeplanen i Norge eller bildungsplanen i Tyskland. Det er viktig at barnehagepersonalet har et eierskapsforhold til dokumentet. Det vil si at man har jobbet med innholdet, diskutert problemstillinger og bruker planen aktivt i hverdagen. Det fjerde nivået er *den iverksatte læreplan*, altså det som virkelig skjer, både planlagt og ikke planlagt. Det femte nivået er *den erfarte læreplan*. Barna i barnehagen kjenner ikke til planen, men det er de som erfarer planens innhold. For eksempel hvordan de blir møtt av personalet, hva slags tilbud de får i barnehagen, eller om deres rett til medvirkning blir respektert og gjennomført.

Vi kan nå stille spørsmålet om hvorfor kunnskapen om læreplanteoriviktig er viktig med tanke på barns rett til medvirkning. Som Grethe Steen Rønning påpeker, er veien mellom plan og praksis ikke enkel (Rønning, 2014, s. 35). Nivået av ideenes læreplan og det neste nivået, den formelle læreplanen er ofte preget av mange ideer fra alle involverte. Innholdet i planene skal bidra til å øke kunnskap og bevisstheten til personalet. Med å gi personalet et styringsdokument gis det en forpliktelse til å arbeide i tråd med gjeldene lover og forskrifter. Men all styring har en grense. Hva menes med det? Innholdet i rammeplanen og bildungsplanen forutsetter at personalet bruker sin kompetanse til å forstå, diskutere og reflektere over innholdet. Det vil si at kunnskap om læreplanteori kan hjelpe med å forstå sammenheng mellom innhold i rammeplanen og bildungsplanen og hvordan dette oppfattes.

Rammeplanen og bildungsplanen er blitt utformet i en bestemt tid. Dette betyr at de avspeiler det samfunnet de er og var en del av der og da. Med dette er den med på å legitimere eksisterende praksiser, og gir begrunnelser for faglige ståsteder, tradisjoner og kulturelle kjennetegn av det samfunnet der og da.

3. Metode

Ved hjelp av spesielle redskaper og verktøy forsøker forskeren å komme frem til ny kunnskap og ny viten innen et fagfelt. Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen beskriver prosessen med å samle inn, analysere og tolke data, som en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2019, s.25). Metoden som jeg velger i denne komparative studien, er en metodetriangulering. Jeg skal bruke teknikker fra idéanalyse og forbinde dette med teknikker fra retorisk analyse. For å gi oppgaven flere holdepunkter blir det i tillegg brukt elementer av kvantitativ statistikk. Det skal bli foretatt en enkel kvantitativ kartlegging av ideen ved hjelp av språkindikatorer. Ifølge Øivind Bratberg kan viktigheten av ideer også måles kvantitativt (Bratberg, 2021, s.92). Det vil si hvor ofte en idé blir brukt i en tekst. Men frekvensen kan kun gi en antydning av viktigheten og er derfor kun ment som en støtte av konklusjoner som gjøres i den kvalitative analysen.

3.1. Komparativ forskning og metodiske utfordringer

Sammenlikning er en vitenskapelig metode for å skape kunnskap gjennom å relatere et studieobjekt med et annet. Et spørsmål når man planlegger et komparativt forskningsprosjekt er hvorfor man skal sammenlikne. Andersen (2018, s. 92) mener sammenlikninger gjør det mulig å forske på fenomener som ikke har noen gitt målestokk. Gjennom det å sammenlikne prosesser rundt barns rett til medvirkning i Norge og Tyskland blir det etablert en viss målbarhet. Det blir mulig å se på mønster og det som er unikt med hvert land.

Frank Esser beskriver motiver til å forske komparativt (Esser, 2012, s. 20). Et motiv er å sortere kaotiske observasjoner ved å lage kategorier og forklare kontekstuelle årsakssammenhenger for å nå en bedre forståelse av konsepter og handlingsmåter. En utfordring er å finne gode kategorier som hjelper med å sortere funn på en redelig måte. En kategorisering er en abstraksjon og en reduksjon av kompleksitet. Dette kan føre til et tap av detaljer som fjerner landsspesifikke karakteristika (Esser, 2012, s. 27). Inndeling i kategorier tillater på den andre siden dannelsen av mønster, som igjen bidrar til en bedre forståelse. Inndeling i kategorier gir også et utgangspunkt for å fremstille likheter og forskjeller på en oversiktlig måte.

3.2. En hermeneutisk forskningstilnærming

Dette forskningsprosjektet er forankret i en hermeneutisk metode. Hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermenevein* som betyr å tolke eller utlegge, forklarer Jan Harald Alnes (2020). Målet med å arbeide med en hermeneutisk metode er å avdekke underliggende mening i tekster. Øivind Bratberg påstår at «ved å tolke og filtrere informasjon fra tekster får vi tak på det som er bortenfor de nærmeste omgivelsene og vårt eget sanseapparat» (Bratberg, 2021, s.11).

Hermeneutikken betyr tolkningskunst sier Nils Gilje (2019, s.13). En god tolkning skal produsere ny forståelse og ny kunnskap. Hermeneutikk er en del av den humanistiske vitenskapenes metodelære. «Dersom alt var klart og forståelig, ville det ikke være behov for hermeneutikk», sier Gilje (2019, s.11).

Følgende prinsipper, inspirert av Benedict de Spinoza, skal være forutsetninger for tolkning av tekstutdrag i denne studien. Det første prinsippet er den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen er uunngåelig for all teksttolking, sier Nils Gilje (2019, s. 72). Når man ønsker å forstå et ord, eller en setning, må man tolke det i lys av helheten. På samme måte kan man bare forstå helheten i en tekst, når man forstå de enkelte delene. Barns rett til medvirkning skal forstås i lys av en større helhet, og omvendt. Derfor er det viktig å forstå, lese og gi en mest mulig helhetlig oversikt over kontekst og rammebetingelser. Tekstutdragene kan kun analyseres og tolkes når man har lest hele dokumentet og har kunnskap om omstendighetene rundt dokumentet. Øivind Bratberg har et viktig poeng når han skriver at tekstanalyse er avhengig av andre objekter enn de faktiske tekstene for å kunne gi et fullverdig bilde av situasjonen som analyseres (Bratberg, 2011, s. 13). Det neste prinsippet er å ha kunnskap om tekstens historie. Når og under hvilke omstendigheter teksten ble skrevet og hva avsenderen hadde som mening med uttrykksmåten. Bakgrunn for valg av dokumenter og utviklingen blir dermed viktige punkter i studien.

Det tredje prinsippet er akkomodasjonsprinsippet. Prinsippet går ut på at forfatteren tilpasser språkbruken til sitt publikum for å bli forstått. Tekster retter seg mot et bestemt publikum. Akkomodasjonsprinsippet er spesielt viktig fordi oppgaven har som mål å undersøke bruken av retoriske virkemidler. Det fjerde prinsippet, som er viktig i denne oppgaven, er den gyldne regelen. Regelen sier at man skal tolke andre slik en selv hadde ønsket å bli fortolket. Dette er et viktig prinsipp for meg som forsker med tysk opprinnelse og som nå jobber og lever i Norge. Det er ikke et mål å komme med normative konklusjoner om landenes fremgangsmåter. Det som er bra i et land må ikke nødvendigvis bli til en målestokk for andre land. Jeg som forsker skal akseptere det som kommer frem i dokumentet. Samtidig skal jeg, ved å fremstille funn komparativt, få frem hvordan mening kan variere.

Tekstinnhold tolkes på bakgrunn av forforståelser eller fordommer. Gadamer sier: «Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser, oppfatninger [...] man må benytte seg av hvis man vil forstå noe» (Schaaning, 1990, s. 13). Fordommer er alt viten man har til et gitt tidspunkt og med dette er fordommer ikke nødvendigvis noe negativt. Jeg som forsker har mange erfaringer, opplevelser, oppfatninger og kunnskap om temaet. Min bakgrunn eller forforståelse er en årsak til at jeg valgte temaet og metoden.

Et siste poeng som er viktig i forståelsen av denne forskningen er Anthony Giddens` dobbel hermeneutikk (Gilje, 2019, s. 221-226). De sosiale aktørenes kunnskap er viten av første orden. Funn som gjøres gjennom tekstutdragene stammer fra kunnskap av andre orden. Det vil si at innholdet i styringsdokumentene allerede er tolket kunnskap. Gjennom analyse og tolkning av allerede tolkede tekster lager jeg viten av tredje orden. Likevel vil dette kunne bringe frem nye synspunkter som igjen kan føre til ny praksis.

3.2.1. Tekstanalyse på tvers – fra en idé til språk og retorikk

Denis Lawton sier: “Language [is] not simply the outward manifestation of inner thinking, but that it shapes, makes possible and even produces some kinds of thought” (Lawton, 2014, s. 44). Språket som er brukt i rammeplanen og i bildungsplanen er med på å gi dokumentet mening og retning. Ulikt språk, og begreper kan gi ulik retning, som igjen kan føre til forskjellig tolkning av innhold. Tekstanalyse vil derfor alltid være forbundet med å analysere språket som ble brukt. Språket gir oss en pekepinn på hva og hvordan forfattere har tenkt. Språket setter i gang nye tanker. Gjennom språk blir tolkning mulig, tolkning av det faktiske innholdet, og tolkning av det som må til for å nå et mål.

Både den tyske bildungsplanen og den norske rammeplanen har forskjellige funksjoner. På den ene siden er det et dokument for fagpersoner og på den andre siden informasjon for foreldre. Rammeplanen og bildungsplanen er dermed dokumenter som har en målgruppe både innenfor og utenfor faget. Dette kan by på utfordringer, og det er derfor viktig å analysere teksten med tanke på retorikk og språkbruk.

Hensikten med en idéanalyse er å kartlegge hvorvidt ideer knyttet til barns medvirkning er fremtredene. Her sier Øivind Bratberg det treffende: «Analysen bør, hvis vi skal ta denne tilnærmingen på ordet, være en nærstudie av hvordan en politisk idé har blitt grepet av bestemte aktører, fått gjennomslag innenfor en gitt kontekst og derigjennom ledet frem til en politisk beslutning» (Bratberg, 2021, s. 75). Hva er en idé? «En idé kan defineres som en tankekonstruksjon som til forskjell fra inntrykk og holdninger utmerkes av en viss kontinuitet» (Bratberg, 2021, s.72). Ordet idé kommer fra det greske

ordet *idea*, og betyr form eller utseende. Ordet er avledet av *idein* som betyr å vite eller forstå (Tranøy, 2021). Politiske aktører og aktører innen barnehagefaget var, etter ratifiseringen av barnekonvensjonen, nødt til å gripe prinsippene nedskrevet i barnekonvensjonen for å gi budskapet videre. Ved å innlemme ideen om barns rett til medvirkning i barnehagens styringsdokumenter i Norge og Tyskland, gir overordnede instanser føringer for praktiseringen.

Et mål med oppgaven er å studere hvordan ideen kommer til uttrykk i dokumentene gjennom bruk av språklige virkemidler. Dette skal skje med metoder fra retorisk analyse. Retorikk er «studie av overtalende språkbruk, det vil si analyse av hvordan budskap formes og fremføres for et publikum, og vilkårene for at det vinner frem», skriver Bratberg (2021, s.129). Retorikk i vid forstand er kunsten til å bruke språklige midler til å overtale eller overbevise en bestemt målgruppe. Ved å analysere retorikken ser man nærmere på hvordan budskap formes. En retorisk analyse blir ofte brukt til å analysere muntlige taler. Det spesielle i denne oppgaven er at jeg skal bruke en retorisk analyse av skrevet tekst. Hva er retoriske virkemidler?

Øivind Bratberg mener det er de tre formene etos, patos og logos som man bør ha kunnskap om (Bratberg, 2021, s.130). *Etos* kommer fra det greske ordet *ethos*, som betyr karakter. Etos betyr å bruke sin egen karakter og sin personlighet til å overbevise sine lesere. Forfatteren har tillit hos leseren fordi han/hun fremstår som intelligent og forstandig. *Patos* kommer fra det greske ordet *pathos* og betyr lidelse, lidenskap eller erfaring. Når en forfatter bruker sin patos for å tale, prøver han/hun å gjøre leseren følelsesmessig engasjert. Det siste begrepet er *logos*, som kommer fra det greske ordet *lego/legein*, og betyr å tale. Ordet *logos* betyr å tale, resonnere, bruke fornuft og tanker. En forfatter bruker *logos* når han/hun kommer med godt begrunnede argumenter for sine synspunkter. Argumentasjonen er bygget opp tydelig og redelig. Standpunkter er godt forklart og velformulert.

I praksis er det sentralt å se på samspillet mellom de tre apellformene. I denne sammenhengen er begrepet *aptum* viktig. *Aptum* betyr hensiktsmessighet, skriver Jan Grue (2020). Det ytre *aptum* forteller om forholdet mellom teksten og konteksten. Det indre *aptum* handler om forholdet mellom tekstdelene. Utgangspunktet for å studere *aptum* er å bruke Ciceros fem konstanter - saken, avsender, mottager, språk og omstendighetene. De fem konstantene kan ses på som en diamant, hvor alt er avhengig av hverandre. Som Øivind Bratberg sier er det viktig at disse komponentene er i balanse (Bratberg, 2021, s. 136). Det vil si, når vi tolker tekst er det viktig å vite hvem forfatteren er. Jo mer vi vet om forfatteren, jo mer vet vi om tanker og budskap. Vi må ha kunnskap om hvem som er mottageren, altså publikumet. For å tolke tekstutdragene riktig må vi vite noe om språket som er brukt, og hvorfor det er brukt. Språk er et virkemiddel for å sende et budskap. Budskapet sendes fra en avsender til en spesiell målgruppe. En analyse av retorikk er derfor aktørorientert. En avsender ønsker

å sende et budskap til mottageren. På veien er det viktig å undersøke hvordan budskapet formes og formidles, og hvilken påvirkningskraft det har.

3.2.2. Forskningens kvalitetskriterier – pålitelighet og gyldighet

En utfordring med tekstanalyse er pålitelighet og gyldighet. Øivind Bratberg påpeker at det er avgjørende for etterprøvbareheten å være tydelig på hva slags kriterier som legges til grunn for analysen (Bratberg, 2021, s. 91). Viktig med kvalitative studier er at man kan stole på arbeidet. De vanlige begrepene man opererer med er reliabilitet og validitet. Som Trine Anker påpeker, har spesielt begrepet reliabilitet sin opprinnelse i en kvantitativ tankegang (Anker, 2020, s.108). Reliabilitet betyr replikasjon av studien. Replikasjon betyr at forskningsprosjektet kan utføres på nytt med samme resultater (Svartdal, 2020). Replikasjon er ikke et primært mål med kvalitativ forskning som denne. Jeg skal derfor benytte meg av de norske begrepene pålitelighet og gyldighet, som er, som også Trine Anker påpeker, mer passende begreper for en kvalitativ tekstanalyse (Anker, 2020, s. 108).

Tekstens gyldighet

Validitet eller gyldighet handler om at funn må svare på problemstillingen. Man differensierer i ytre gyldighet, som handler om hvorvidt funn kan generaliseres og indre gyldighet som betyr hvorvidt man faktisk måler det man ønsker å måle. Generalisering er ikke et hovedpoeng i denne oppgaven fordi det kun blir satt søkelys på to av FNs barnekonvensjons medlemsland. Generalisering betyr å gjøre funn allmenngyldige. Oppgaven har som mål å gi et grunnlag for diskusjon og refleksjon. Oppgavens funn er ikke nødvendigvis generaliserbar. En begrunnelse er at det ikke er mulig å studere alle forhold som påvirker oppfatningen av barns rett til medvirkningen. Det vil si at det ikke er mulig å lese all tysk og norsk litteratur som omhandler tematikken. Men ved hjelp av noen teorier og respektiv forskning kan undersøkelsen bidra til å belyse viktige aspekter av barns rettigheter.

Et metodisk spørsmål som er viktig å stille er om det finnes sammenheng mellom fenomenet barns medvirkning og de valgene som ble tatt for å avgrense oppgaven. For å kunne gjennomføre en komparativ studie er det viktig å finne gode kategorier som tillater sammenlikning, og som besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Strategiske valg må alltid tas på bakgrunn av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Tekstens pålitelighet

For å styrke påliteligheten er det viktig å ha en oversikt over faglitteratur. Dette er spesielt viktig i denne oppgaven siden den omfatter både norsk, tysk og engelsk faglitteratur. Litteraturen som er anvendt er vurdert og pålitelig. Nye tekster og fagmateriell skal vurderes fortløpende for å garantere

påliteligheten og en indre gyldighet. Samtidig baserer en hermeneutisk tekstanalyse seg på tolkning. Oppgavens pålitelighet kan bli vanskelig å garantere jo mer man legger vekt på tolkning, sier Øivind Bratberg (Bratberg, 2021, s.26). Det er vanskelig å kontrollere konklusjoner og tolkninger. Dette gjør ikke funn gjort i analysedelen mindre gyldige, men stiller krav til forskeren om å holde seg til prinsippene av en god hermeneutisk tekstanalyse og de etiske retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2018). I denne sammenhengen er det viktig at all forskning er et søk etter sannheter og forutsetter ærlighet og redelighet. Retningslinjene forutsetter også at forskeren er åpen om sin rolle og eventuelle konflikter. Kritiske tanker til min egen forskerrolle er gjenstand for diskusjon i det følgende avsnitt.

3.2.3. Kritiske tanker rundt eget forskerstandpunkt

Som Trine Anker sier er det forskeren selv som samler og analyserer materiale (Anker, 2020, s. 111). I noen tilfeller er det viktig å skrive om sin eget bakgrunn. Det som styrker forskningens kvalitet, er tydelighet rundt muligheter og begrensninger ved denne forskningen. Som skrevet tidligere er jeg født og oppvokst i Tyskland. Jeg har gått i barnehage, skole og tatt en treårig høyere utdanning i Tyskland. Siden 2008 har jeg bodd i Norge og jobbet i norsk barnehagesektor. Jeg har tatt høyere utdanning i Norge. Denne bakgrunnen gir meg en spesiell mulighet til å sammenlikne norske og tyske dokumenter om barns rett til medvirkning. Jeg kan se og bruke detaljer og nyanser i kulturen, og i språket i begge land. Nyanser og små detaljer kan være med på å forklare variasjoner i mening. Jeg valgte delstaten Sachsen fordi jeg kommer fra delstaten Sachsen. Med dette kan jeg si at jeg har førkunnskaper om tysk kultur, og særlig delstaten Sachsen. Som det står i de forskningsetiske retningslinjene:

Mitt personlige utgangspunkt som forsker er en fordel, men må også ses på med et kritisk blikk. I humaniora og samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. Forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan dessuten åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet. Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (NESH,2018).

Jeg som forsker har et forhold til begge land, Tyskland som mitt hjemland og Norge som mitt valgte bostedsland. Ønsket mitt er å holde meg til retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2018). Gjennom hele oppgaven skal jeg fortløpende reflektere over mitt eget standpunkt for å vise hvordan dette kan tenkes å påvirke forskningsprosessen.

4. Presentasjon av dokumenter og språkindikatorer

4.1. Valg av fokusdokumenter

Utgangspunktet for studien er barnekonvensjonen som gjelder både i Norge og Tyskland. Barnekonvensjonen er et felles utgangspunkt, men som blir anvendt på forskjellige måter i de dokumentene jeg skal undersøke. Både rammeplanen, bildungsplanen, barnehageloven og Kindertagesgesetz er grunnleggende dokumenter for barnehagens drift og innhold. Både rammeplanen og bildungsplanen legger sterke føringer på barnehagesektoren. Rammeplanen og bildungsplanen er styringsdokumenter som skal garantere like forhold og behandling av barn, og garantere og øke kvaliteten i barnehagen. Tabell to gir en oversikt over likheter og forskjeller av fokusdokumentene.

	Tyskland	Norge
Barnekonvensjon	FNs konvensjon om barnets rettigheter på norsk og tysk språk (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992)	
Barnehagens styringsdokumenter	Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege	Rammeplan for barnehagen, Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver
	<ul style="list-style-type: none"> • Gjelder for barn i alderen null til ti år • 212 sider • Skrevet av medlemmer fra teknisk universitet Dresden, fagforeninger, kirkeforeninger, ungdomsvelferdskontoret, kultusministerium, Comenius-institut, fagutdanningen, frie eierskapsforeninger, sosialministerium og kommune- og byrepresentanter • Strukturert i <ul style="list-style-type: none"> ○ Grunnlag ○ 6 fagområder ○ Kontekst ○ Vedlegg: religiøs dimensjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjelder for barn i alderen null til seks år • 64 sider • Fastsatt av Kunnskapsdepartementet • Strukturert i: <ul style="list-style-type: none"> ○ Verdigrunnlag ○ Ansvar og roller ○ Formål og innhold ○ Barns medvirkning ○ Samarbeid mellom hjem og barnehage ○ Overganger ○ Barnehagen som pedagogisk virksomhet ○ Barnehagens arbeidsmåter ○ 7 fagområder
	Gesetz über Kindertageseinrichtungen	Den norske barnehageloven
<ul style="list-style-type: none"> • 5 avsnitt, 25 paragrafer • Avsnitt 1, §6 Medvirkning av barn og foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> • 11 kapitler, 57 paragrafer • Kapittel 2, §§3-5 Barns og foreldres medvirkning 	

Tabell 2. Likheter og forskjeller i fokusdokumentene

4.1.1. FNs konvensjon om barnets rettigheter

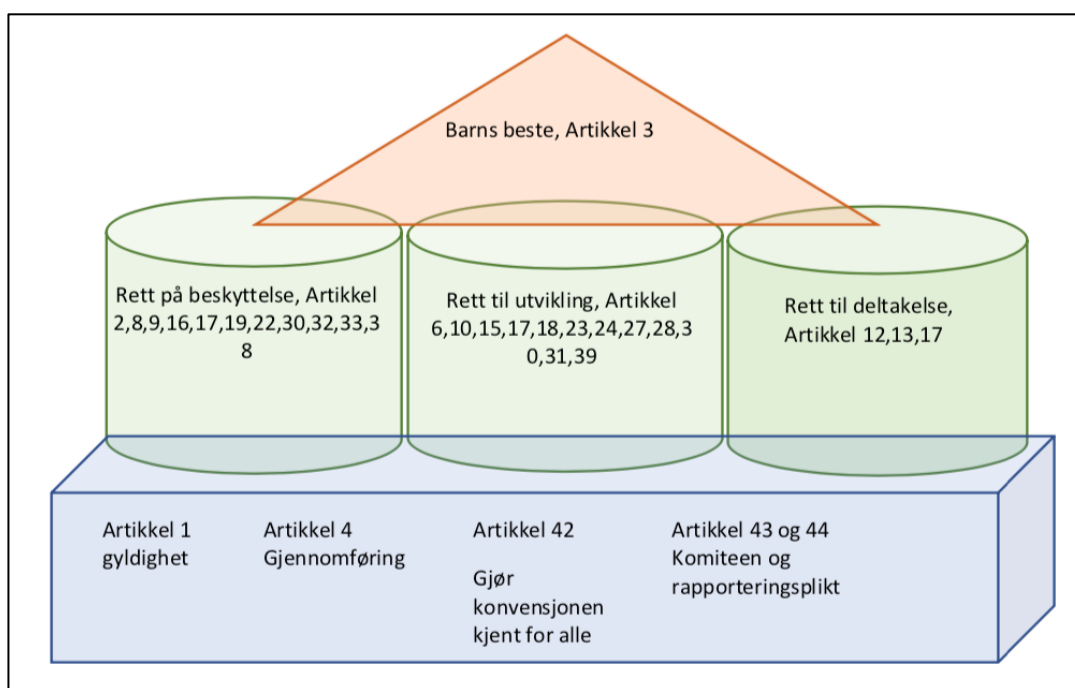
For å kunne verne om menneskeverdet til hvert menneske er det viktig å ha menneskerettigheter. I verdenserklæringen står det at alle mennesker er født frie med samme menneskeverd og menneskerettigheter (De forente nasjoner - sambandet, 2020). Etter andre verdenskrig ble menneskerettigheter et viktig tema. I 1945 ble FN (forente nasjoner) opprettet. Den 10. desember 1948 vedtok generalforsamlingen menneskerettighetene. Som Njål Høstmælingen, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg påpeker, gjelder menneskerettighetene for barn på lik linje med voksne (Høstmælingen, Kjørholt, Sandberg, 2020). Dette er nedskrevet i artikkel to i erklæringen om menneskerettighetene (De forente nasjoner - sambandet, 2020).

Etter første verdenskrig ble barnefattigdommen tydelig. I 1920 dannet den engelske grunnskolelærerinnen Eglantyne Jebb den britiske komiteen «Save the Children International Union». Hun skrev ned et fem-punkt-program, som inneholdt beskyttelsesforpliktelser av voksne ovenfor barn. Senere i 1920 ble det dannet «League of Nations», som overtok programmet og ga dem ut som “Declaration of the rights of the child”, eller “Declaration of Geneva”. Dette dannet grunnlaget for “Declaration of the rights of the Child”, som ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1959. To verdenskriger, og en del uro i verden gjorde det tydelig at barn hadde, og fortsatt har, behov for ekstra beskyttelse og omsorg. Barn i hele verden hadde forskjellige utgangspunkt. I 1970 årene kom FN i gang igjen med barns behov for rettigheter. I 1979, som også ble kalt det internasjonale barneåret, skulle konvensjonen være klar, 20 år etter at “Declaration of the rights of the Child” ble vedtatt. Men det tok nye ti år før FNs konvensjon om barnets rettigheter, den 20. november 1989, ble enstemmig vedtatt (Smith, 2020, s. 19; Maywald, 2021, s.35-36).

Barnekonvensjonen kan ses på som en bygning (figur to). Konvensjonen er bygget på flere prinsipper. Tre av prinsippene er pilarene i selve bygningen. Det første prinsippet er artikkel to, ikke-diskriminering. Denne artikkelen sier at barns rettigheter må respekteres og sikres. Prinsipp nummer to er beskrevet i artikkel seks, og garanterer barns rett til liv. Her benytter jeg meg av min egen oversettelse av den tyske utgaven og sier at konvensjonens artikkel seks gir barn retten til best mulig utvikling (i konvensjonen står det at barn skal overleve og vokse opp). Det tredje prinsippet er hovedfokuset i denne oppgaven, barns rett til deltakelse, som er beskrevet i artikkel 12, 13 og 16. Det fjerde prinsippet er artikkel tre, barns beste. Barns beste er prinsippet som ligger som et tak over hele konvensjonen, og som må tas i betraktning ved alt som skjer (se figur to). Barns beste er et viktig prinsipp og konvensjonens kjerneverdi. Det er et mye omdiskutert begrep som mange har kjennskap til, men som er vanskelig å definere. Begrepet «barns beste» er ikke definert i konvensjonen, men gjelder for alle barn uansett alder, kultur, religion eller opprinnelsesland. Dette begrepet må forstås

dynamisk sier Trude Haugli (2020, s. 56). Det vil si at det er avhengig av konteksten den brukes i. En manglende juridisk definisjon kan føre til misbruk. Hvordan prinsippet blir brukt er i tillegg avhengig av kulturell og sosial kontekst. Bundesministerium sier for eksempel at barnets beste må anses som et «primært hensyn» i alle vedtak som berører barn (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021). Levestandard og levemåter varierer uten at det nødvendigvis påvirker prinsippet negativt. I forbindelse med resten av konvensjonen gir artikkel tre i barnekonvensjonen en pekepinn på hva som må hensyn tas – nemlig respekten for menneskeverdet (Barne- og familiedepartementet, 1991, s.6; Unicef, 1992).

Figur 2: Barnekonvensjonens oppbygging



Note. Fra [Das Gebäude der Kinderrechte], av Maywald, 2021, s.18

Konvensjonen omfatter tre deler og 54 artikler pluss tilleggsprotokoller. I denne oppgaven er artikkel 54 viktig hvor det står at konvensjonens originaleksemplar, uansett hvilket språk den er skrevet i, har samme gyldighet. Det betyr at utgavene skrevet på norsk og tysk, har samme gyldighet selv om det er små forskjeller i oversettelsen, som vist lenger opp i artikkel seks. Lucy Smith påpeker at siden det er en konvensjon, og ikke bare en erklæring, er den rettslig bindende for de statene som har ratifisert den (Smith, 2020, s.19). I Norge trådte konvensjonen i kraft den 2. september 1990 og ble ratifisert i 1991. I Tyskland ble konvensjonen ratifisert den 6. mars 1992 og trådte i kraft den 5.april 1992. Bundesministerium skriver på sin side at FNs barnekonvensjon har vært bindende i Tyskland i snart 30 år og har dermed status som en enkel føderal lov (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen

und Jugend, 2021). Det betyr at selv om konvensjonen i Tyskland ikke er forankret i Grunnloven så har den en rettslig bindende virkning.

4.1.2. Den norske barnehageloven

Barnehagen i Norge har gått fra å bli drevet frem av kvinner, både mødre og etter hvert barnehagelærere, blitt mer og mer synlig på den politiske arenaen. I 1969 ble det nedsatt et daginstitusjonsutvalg fordi det ble etterlyst en egen lov på barnehageområde (Korsvold, 2008, s.105). Dette utvalget besto av 12 personer. I motsetning til tidligere komitéer besto dette utvalget av et mannlige flertall med erfaringer og kvalifikasjoner fra forskjellige offentlige arenaer. Dette var et brudd med tidligere hvor barnehagen var knyttet til kvinner. I 1975 vedtok Stortinget den første loven om barnehager. Den nye barnehageloven var en milepæl som satte barnehagen på den politiske orden. Barnehageloven er blitt revidert flere ganger. I 2005, ble barns rett til medvirkning en del av loven. Når det gjelder demokrati og barns rett til medvirkning sier §1 i den norske barnehageloven: «Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Barnehageloven, 2005). Barnehageloven er grunnleggende og retningsgivende for den norske barnehagens drift. Alle som jobber i en norsk barnehage, er forpliktet til å ha kjennskap til og handle etter denne loven. Gjennom barnehageloven delegerer staten ansvaret for barnehagedriften videre til eiere og styreere. Barnehageloven (2005) består av elleve kapitler med til sammen 57 paragrafer.

4.1.3. Rammeplan for barnehagen i Norge

Et viktig dokument i barnehagesektoren er forskriften om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den nåværende norske rammeplanen er en juridisk bindende forskrift til barnehageloven med hjemmel i §2 (barnehageloven, 2005). Dokumentet ble utformet av Kunnskapsdepartementet. Rammeplanen er et arbeidsdokument for barnehagens personale (Thorsen, 2015, s. 23). Den gir en forpliktende ramme for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen er et dokument som gir informasjon om, og innsikt i barnehagens virksomhet. Barnehageloven er sitert og blir tematisk utdypet i planen. Rammeplanen har status som en sentral forskrift til loven, og er et dokument på 64 sider (inklusive sider til notater og illustrasjoner).

Rammeplanen er delt inn i ni kapitler. Kapittel en omhandler barnehagens verdigrunnlag og har følgende underkapitler: barn og barndom, demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling og likeverd, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse og barnehager med særlige formål. Kapittel to, Ansvar og roller, beskriver rollen til barnehageeier, styrer og pedagogisk leder. Kapittel tre om

barnehagens formål og innhold beskriver følgende oppgaver: Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg, ivareta barnas behov for lek, og fremme danning og læring. I tillegg skal barnehagen fremme vennskap og fellesskap og kommunikasjon og språk. Dette kapittelet gir også føringer for samiske barnehager, og samiske barn. Barns medvirkning omhandles i kapittel fire. Kapittel fem omhandler samarbeidet mellom hjem og barnehage. Kapittel seks regulerer overganger og er delt inn i tre underkapitler: når barnet begynner i barnehagen, overganger innad i barnehagen og overgangen mellom barnehage og skole. Det syvende kapittelet, Barnehagen som pedagogisk virksomhet, gir føringer for planlegging, årsplan, vurdering, dokumentasjon og tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte. Kapittel åtte tar for seg barnehagens arbeidsmåter, progresjon og barnehagens digitale praksis. Kapittel ni omhandler barnehagens syv fagområder.

Rammeplanens utvikling

Den norske barnehagehistorien viser en kort tradisjon med rammeplaner. Frem til 1996 var barnehagens innhold styrt av muntlige tradisjoner. Dokumentet har gjennomgått en del endringer. De viktigste endringene som har funnet sted i de ulike utgavene, og som er betydningsfulle med hensyn til temaet i oppgaven, vises i tabell tre.

Rammeplanens utgave	
1996	<ul style="list-style-type: none"> • 1990 – rammeplanutvalg nedsatt bestående av fire barnehagelærere, to pedagogikklærere, en skolesjef, en kommunal barnehagekonsulent og en kommunalpolitiker • Ny barnehagelov trer i kraft med bestemmelse om å fastsette rammeplan for barnehagen. • Mål om å tilpasse barnehagesektoren til utviklingen gjennom et lovverk og tydeliggjøring av barnehagens oppgaver • Retter seg primært mot barnehagens pedagogiske personale • Legger ikke detaljerte føringer for virksomheten
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Ny barnehagelov i 2006 • Ekstern arbeidsgruppe reviderte rammeplan • Gir en forpliktende ramme for barnehageeier, styrer, pedagogiske ledere og øvrig personale og informasjon til foreldre, eiere og tilsynsmyndigheten • Barns rett til medvirkning kommer inn i planen • Barnehagene blir overført til Kunnskapsdepartementet • Rammeplanen reduseres i omfang • Høyskolemiljøer utarbeider en rekke temahefter
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Revidert rammeplan på grunn av ny formålsparagraf for barnehager i 2010
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Utarbeidet av Kunnskapsdepartementet • Ønske om en tydeligere styringsdokument • Ansvar og roller er tydeligere beskrevet • Barns rett til medvirkning får et eget kapittel

Tabell 3. Viktige endringer og utviklinger i barnehagens rammeplan

I Stortingsmelding 19 står utviklingen av barnehagens rammeplan fra 1996 beskrevet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Som tabell tre viser, ble den første utgaven skrevet av et utvalg bestående av fagpersoner. Rammeplanen fra 1996 var en omfattende bok på 139 sider. Det betyr at den var mer utfyllende og hadde et mer beskrivende språk. Neste utgave ble betydelig redusert til 55 sider. Samtidig ble det utformet temahefter som skulle tjene som veileder, inspirere og bidra til å omsette arbeidet med rammeplanen og barnehageloven. Nytt i 2006 var begrepet barns rett til medvirkning som kom inn som delavsnitt i kapittel en. Barns rett til medvirkning ble også tema i et temahefte (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den aktuelle utgaven av rammeplanen (2017) ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet etter ønsker om et enda tydeligere styringsdokument. Utgaven fra 2017 beskriver roller og ansvar tydelig. Utgaven fra 2017 er i likhet med utgaven fra 2006 rettet mot barnehageeier, styrer, pedagogiske ledere og øvrig personal og tjener som informasjon til foreldre, eiere og tilsynsmyndigheter. Barns rett til medvirkning har med utgaven fra 2017 fått et eget kapittel.

4.1.4. Den tyske/ sächsische barnehageloven

Som den tyske historien har barnehagen som institusjon gjennomgått mange endringer. Etter at Øst- og Vest-Tyskland ble gjenforent kom den nye «Kinder- und Jugendhilfegesetz» (barne- og ungdomslov). Loven heter Sozialgesetzbuch – Achten Buch– Kinder und Jugendhilfe (Bundesamt der Justiz, 1990). Det føderale lovgrunnlaget gir delstatene muligheten til å utforme egne egnede tilbud. Delstaten Sachsen bruker denne muligheten til å utforme en egen barnehagelov – Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG, 2009) (Sächsische Staatskanzlei, 2009). En første utgave av barnehageloven i delstaten Sachsen kom den 3. juli 1991, rett etter gjenforeningen. Gjennom årene er loven blitt endret flere ganger. Dagens utgave inneholder fem avsnitt med til sammen 25 paragrafer. Den sächsische barnehageloven nevner ikke demokrati, men en rekke kompetanser som skal utvikles:

Der ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient vor allem [...] dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen [...]

Oversatt: Det helhetlige dannings-, oppvekst- og omsorgsmandatet tjener fremfor alt [...] tilegnelsen og utviklingen av sosiale ferdigheter som selvstendighet, ansvarlighet og evnen til å leve i et fellesskap, toleranse og aksept for andre mennesker, kulturer og levesett [...] (Sächsische Staatskanzlei, 2009, §2, egen oversettelse).

4.1.5. Den sächsische bildungsplanen

Bildungsplanen legger grunnlaget for det daglige arbeidet i tyske/ sächsische barnehager (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Bildungsplanen er et dokument på 212 sider (inklusive sider til notater og illustrasjoner). I likhet med den norske rammeplanen er også den sächsische bildungsplanen et juridisk bindende dokument, med hjemmel i §2 Gesetz über Kindertageseinrichtungen (Sächsische Staatskanzlei, 2009).

Planen ble utarbeidet av en prosjektgruppe, og ble fulgt opp av en rådgivergruppe. Prosjektgruppen besto av medlemmer fra det tekniske universitet i Dresden og instituttet for sosialpedagogikk, sosialarbeid og velferdsvitenskap. Bidragsytere i rådgivergruppen var medlemmer fra det teknisk universitet i Dresden, fagforeninger, kirkeforeninger, ungdomsvelferdskontoret, Kultusministerium, Comenius-institut, fagutdanningen, frie eierskapsforeninger, Sosialministerium og kommune- og bystyrerepresentanter.

Bildungsplanen er definert i fagområder. Innenfor fagområdene blir det nevnt områder og kompetanser som skal utvikles. Planen er delt opp i tre store kapitler og et vedlegg. Kapittel en er innføring som forklarer intensjonen, synet på barn, en ny tenkning om dannelsesbegrepet og som gir en redegjørelse for profesjonell handling i en pedagogisk hverdag. Kapittel to omfatter seks fagområder. Det første fagområde beskriver den somatiske danningen med hovedprinsippet velvære. Somatisk betyr «kroppslig» og kommer fra det greske ordet soma som betyr kropp (Kåss, 2021). Fagområde to beskriver det sosiale. Her er det ledende begrepet deltakelse. Det er under dette fagområde partizipation, deltakelse og demokrati er nærmere beskrevet. Nummer tre er kommunikasjon, hvor dialog er det sentrale begrepet. Fagområde fire omfatter den estetiske danningen med det ledende prinsippet sansing. De to siste fagområdene er naturvitenskap med det ledende begrepet oppdagelse og matematisk danning hvor det å ordne og organisere er det sentrale.

Det tredje kapitlet, Kontekst, beskriver didaktiske og metodiske tanker, samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene, eierens oppgaver og overganger mellom institusjonene. Vedlegget omfatter og beskriver religiøse dimensjoner.

Bildungsplanens utvikling

Flere internasjonale studier gjennomført av OECD, PISA og IGLU satte i gang diskusjoner om barns utdanningsprosess. Med diskusjonene kom også barnehagen som institusjon i det offentlige søkelyset. I store deler av Tyskland var barnehagen som institusjon ansett som oppbevaringsanstalt, et trygt sted for barn å være mens foreldrene var på jobb. I tillegg hadde mange andre OECD land, som for eksempel

Norge, allerede innført rammeplaner for barnehager. Dette er to årsaker til hvorfor arbeidet med utvikling av en rammeplan ble igangsatt i Tyskland. Allerede i 1997 deltok delstaten Sachsen i et modellprosjekt som hadde som mål å utvikle et utviklingsmandat for barnehager. I 2004 avtalte ungdoms- og kulturministerne i de 16 delstatene å lage en felles ramme for barnehagepedagogikken. For første gang i historien ble det pedagogiske arbeidet diskutert på tvers av delstatsgrensene. Dette resulterte i en forsterket politisk interesse som igjen bidro til en ny fagforståelse, sier Malte Mienert (2007). Resultatet av denne avtalen var likevel ikke en felles rammeplan. Derimot ble det laget 16 uavhengige bildungsplaner, en for hver delstat. Siden 2004 har alle 16 delstater publisert sine bildungsplaner. Forskjeller mellom planene er blant annet betegnelse, omfang (fra 12 til 488 sider), forfatterskap, offentliggjøring og iverksettelse. Likt for alle planene er blant annet dannelsesforståelsen, mål, fagområder, barnesynet og læringsprosesser. Konkrete forskjeller er blant annet antall fagområder og hvordan og i hvilket omfang disse er beskrevet, samt hvilke alderstrinn rammeplanen gjelder for. Bildungsplanen i Sachsen gjelder for barn i alderen null til ti år. I Sachsen trådte bildungsplanen i kraft 1. desember 2005 og er juridisk bindende.

Det er viktig å nevne at delstaten Sachsen er en del av det tidligere Øst-Tyskland, som før 1990 het DDR. Sachsen hadde en bildungsplan eller oppdragelsesplan for barnehager i DDR frem til 1989. Denne planen var svært politisk styrende. Mange av de eldre ansatte er derfor godt kjent med slike planer. I 2011 ble det gjennomført en evaluering av implementeringen av bildungsplanen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011). Det interessante er at forskerne gjennom evalueringen kom frem til at omsettelsen av bildungsplanen forutsetter et høyt utdanningsnivå og god tid til forberedelse. Videre forteller fagpersoner (Erzieher) i evalueringen at de savner eksempler fra praksis og konkrete råd til gjennomføring (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011, s.85). Dette begrunnes med at planen som eksisterte frem til 1989 var veldig handlingsstyrende. En annen evaluering av bildungsplanen ble gjennomført i 2010/2011 av universitetet i Bremen (Universitet Bremen, 2011). Planen ble funnet aktuelt. Det har ikke blitt arbeidet med en revidering, selv om evalueringen ga muligheter for det.

4.2. Valg av språkindikatorer

For å gi oppgaven en tydelig avgrensning er det formålstjenlig å gjøre tekstsøk i fokusdokumentene. Tekstsøk skal gjennomføres med hjelp av språkindikatorer. De sentrale begrepene i forskningen er medvirkning og den tyske oversettelsen partizipation. Som nevnt tidligere finnes det språknyanser. Omfang av språkindikatorer er derfor utvidet med flere begreper. Begrepene som brukes er fremstilt

i tabell fire. For å filtrere utdrag fra teksten skal søkemotoren i dokumentet benyttes. Språkindikatorene blir brukt til å filtrere ut tekstutdrag som omhandler temaet. Tekstutdragene vil bli notert fortløpende. Setninger vil forbli i sin helhet for ikke å ødelegge meningsinnholdet. I noen tilfeller vil det bli brukt flere setninger for å bevare det meningsbærende innholdet. Det vil bli kartlagt hvor utdraget ble funnet i teksten med sidetall og kontekst. Tekstutdragene blir sammenfattet og samlet under den enkelte språkindikatoren. Dette blir gjennomført med både den norske rammeplanen og den sächsische bildungsplanen. Tekstutdragene fra den sächsische bildungsplanen blir oversatt av forfatteren selv, med hjelp av google translate og norsk-tysk ordbok (Paulsen, 1979).

Språkindikatorer Tyskland	Språkindikatorer i Norge
1. Den tyske oversettelsen for medvirkning, som er mest brukt er <i>Partizipation</i> . Synonymer, som kjennetegner nyanser i språket, og skal bli brukt er 2. <i>Beteiligung</i> 3. <i>Teilnahme</i> und 4. <i>Mitsprache</i> . 5. <i>Demokratie (demokratisch)</i> .	1. Det sentrale begrepet brukt i Norge er <i>medvirkning (medvirke)</i> . 2. Et annet begrep brukt i denne sammenheng er <i>deltakelse (delta)</i> . 3. <i>demokrati</i> (demokratisk)

Tabell 4: Språkindikatorer brukt i rammeplanen og bildungsplanen

5. Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal ideene som ble kartlagt ved hjelp av språkindikatorene drøftes og sammenliknes.

Drøfting og sammenlikningen skjer på følgende måte:

1. Analyse, tolkning og drøfting av norske dokumenter
2. Analyse, tolkning og drøfting av tyske dokumenter
3. Funn av punkt 1. og 2. blir presentert og drøftet i et komparativt perspektiv

5.1. Organisering av norske og tyske barnehager

	Tyskland	Norge
Bestemmelse om grunnbemanning	§12 Gesetz über Kindertageseinrichtungen <ul style="list-style-type: none"> • 1 fagperson per 5 barn under 3 år • 1 fagperson per 12 barn over 3 år ffagpersoner kan støttes av flere egnede medarbeidere eller av foreldre	§26 barnehageloven <ul style="list-style-type: none"> • 1 ansatt per 3 barn under 3 år • 1 ansatt per 6 barn over 3 år §1 Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager <ul style="list-style-type: none"> • 1 pedagogisk leder per 7 barn under 3 år • 1 pedagogisk leder per 14 barn over 3 år
Barnehagetall	Tall fra delstat Sachsen: <ul style="list-style-type: none"> • 156 159 barn i • 3047 barnehager • 52,5 % 0-3 år • 94,4 % 3-6 år • Barn under ett år kan søke plass i barnehagen under visse forhold • Barn ett til tre år har krav på barnehageplass hvis foreldrene er i jobb/ søker jobb/ mottar støtte Barn tre år frem til skolestart har krav på barnehageplass	Tall fra Norge: <ul style="list-style-type: none"> • 268 465 barn i 5525 barnehager • 87 % 0-3 år • 97,4 % 3-6 år • Barn som har fylt ett år og frem til skolestart har krav på barnehageplass
Barnehagepersonalets utdanningsnivå	31 574 ansatte: <ul style="list-style-type: none"> • 10 % med høyere utdanning • 77 % med fagskoleutdanning • 12 % med annen utdanning eller under utdanning • 1 % uten utdanning 	95 201 ansatte: <ul style="list-style-type: none"> • 45,3 % med barnehagelærerutdanning eller tilsvarende • 22,3 % med barne- og ungdomsarbeiderutdanning • 1,8 % med annen høyere utdanning • 5,2 % med annen fagutdanning • 25,5 % med annen bakgrunn

Tabell 5: Oversikt over organisatoriske rammevilkår i barnehagen i Norge og Tyskland

Et strategisk valg i denne oppgaven er å se på enkelte forhold knyttet til organisering og ansvar i barnehagepolitikken og organisering av norske og tyske barnehager. Tabell fem viser en oversikt over viktige rammebetingelser som blir diskutert i oppgaven. Hvordan barnehagesektoren er organisert og

bygget opp er en viktig faktor for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mer helhetlig. Organisering kan forstås på forskjellige måter. I dette avsnittet skal jeg se nærmere på forhold som kan tenkes å påvirke barnehagedriften og med det barns rett til medvirkning. Forholdene som presenteres anser jeg som relevante for en helhetlig forståelse av denne oppgaven.

5.1.1. Organisering og ansvar i norsk barnehagepolitikk

I teoridelen har jeg trukket en linje fra det store demokratiet, samfunnet, til det lille demokratiet, som finner sted i barnehagen. For å se på demokratiforståelsen, altså hvordan demokrati fungerer og hvem som bestemmer i barnehagen, er det nyttig å se på organiseringen i barnehagen. Norge er et konstitusjonelt monarki og et parlamentarisk demokrati. Det betyr at maktfordelingen i Norge ble delt i tre med Grunnloven av 1814, den lovgivende makt, som er Stortinget, Norges nasjonalforsamling, den dømmende makt, og den utøvende makt, som er gitt til Norges konge. Norge er et konstitusjonelt monarki, hvor kongens makt forvaltes av regjeringen og med Stortingets tillit. Landet er delt inn i elleve fylker. Fylkene forvaltes av fylkeskommunene (Thuesen, Thorsnæs, Røvik, 2022).

Barnehagen er i dag en viktig samfunnsinstitusjon som, i tillegg til familien, skal gi alle barn en trygg barndom. Det er Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, fylkesmannen, kommunen og barnehageeieren som har ansvar for barnehagene. Barnehagen er regulert av barnehageloven (2005). I barnehageloven er det blant annet fastsatt at kommunene har lokal myndighet, og at private og offentlige barnehager drives etter gjeldene regler. Barnehageloven åpner for såkalte lokale forskrifter, som gir den enkelte kommune mulighet til å vedta en forskrift som vedrører forhold ved barnehagedriften. Innholdet i disse lokale forskriftene må imidlertid ikke være i konflikt med den sentrale forskriften. Hvorfor er dette viktig for tematikken? Det er Kunnskapsdepartementet som fastsetter oppgaver og iverksetter barnehagepolitikken. Det betyr at ansvaret for at idéen om barns rett til medvirkning har sin plass i styringsdokumentene ligger på statsforvalteren. Videre er det kommunen, som lokal barnehagemyndighet, som skal føre tilsyn med barnehagene. Lenger ned i hierarkiet er det barnehageeieren som har det juridiske ansvaret for at barnehagen fastsetter en årsplan. I årsplanen er det skriftliggjort hvordan den enkelte barnehagen arbeider med temaet demokrati og medvirkningsrett. Barnehageloven (2005) regulerer barns rett til medvirkning og hensynet til barns beste. Denne paragrafen gir barn rett til å ytre seg og til aktiv deltakelse i planlegging av barnehagens virksomhet.

5.1.2. Organisering av norske barnehager

Bestemmelse om grunnbemanning

I barnehageloven, §24-30, er bemanningsnormen beskrevet. §26 i barnehageloven regulerer grunnbemanningen (barnehageloven, 2005). «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet», står det i barnehageloven (2005, §26). Videre står det i §26 at:

Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barna er over tre år. Barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år (barnehageloven, 2005).

En presisering av bemanningsnormen gir forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2021). I §1 i denne forskriften reguleres den pedagogiske bemanningsnormen. Det står at:

Barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk bemanning. Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017).

I dag er barnehagen et frivillig tilbud til alle barn i Norge. I Norge er det barnehageloven som regulerer både private og kommunale barnehager. I følge §11 skal private og kommunale barnehager behandles likt (barnehageloven, 2005). Barnehagelovens innhold gir grunnlag for veiledning, godkjenning og tilsyn av barnehager.

Barnehagetall og inkludering

Ifølge statistisk sentralbyrå (2022) har 87 % av en- til to åringene, og 97,4 % av tre- til femåringene plass i barnehage. Det er til sammen 268 465 barn som gikk i en norsk barnehage i 2021. Barna er fordelt på 5525 barnehager i hele landet. 47 % av disse barnehagene er drevet av det offentlige, og 53 % av private personer, stiftelser, aksjeselskap, bedrifter eller foreldreinitiativer. Barnehageloven, §16 sier:

Barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass, har etter søknad rett til å få plass i barnehage fra august i samsvar med denne loven med forskrifter. Barn som fyller ett år i september, oktober eller november det året det søkes om barnehageplass, har etter søknad rett til å få plass i barnehage innen utgangen av den måneden barnet fyller ett år i samsvar med denne loven med forskrifter (Barnehageloven, 2005).

I praksis betyr det at alle barn, som har fylt ett år, har rett på plass i en norsk barnehage.

Barnehagepersonalets utdanning

Ifølge tall fra statistisk sentralbyrå arbeidet 95 201 mennesker i norske barnehager i 2021 (statistisk sentralbyrå, 2022). I grunnbemanningen inngikk det 37 174 styrere, utdannede barnehagelærere og ansatte med tilsvarende barnehagelærerutdanning. Ifølge utdanningsdirektoratet (2021) ligger andelen barnehagelærere, tilsvarende barnehagelærer og ansatte med annen høyere pedagogisk utdanning i 2021 på 45,3 %. Andelen barne- og ungdomsarbeidere er på 22,3 %. Ansatte med annen høyere utdanning ligger på 1,8 % og annen fagutdanning på 5,2 %. Ifølge statistikken var det 25,5 % av ansatte som hadde en annen bakgrunn enn barnehage i året 2021.

5.1.3. Organisering og ansvar i sächsische barnehagepolitikk

Tyskland er en demokratisk, føderal stat og består av 16 delstater. I Grunnloven Art. 20-37 blir forholdet mellom stat og delstatene nærmere beskrevet (Grundgesetz, 1949).

Det juridiske grunnlaget for barnehager er omfattet av sosialloven – åttende bok/ barne- og ungdomshjelp, som heter Sozialgesetzbuch – Ahtes Buch – Kinder und Jugendhilfe (SGBVIII) (Bundesamt der Justiz, 1990). Selv om barnehager i dag er en fast del av biografien til mange barn i alderen fra null til seks år, har den ikke en forpliktende karakter.

Avsnitt tre, §22-26 (SGBVIII) omfatter barnehagers virksomhet. Barnehagen blir her definert som et sted der barna oppholder seg deler av dagen eller hele dagen sammen i en gruppe. I §26 (SGBVIII) blir ansvaret for innhold og omfang av oppgavene gitt videre til de enkelte delstatene (Bundesamt der Justiz, 1990).

Et ledd mellom stat og delstat er loven «Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung», også kalt KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019). Med denne loven, også kalt «Gute KiTa-Gesetz (god barnehagelov, egen oversettelse) ønsker Tyskland som stat å gi barn like kvalitative standarder uavhengig av hvilken delstat man bor i. Innhold i loven er også rettet mot å forbedre barns rett til medvirkning gjennom å forplikte delstaten til å gjennomføre egnede tiltak for å løfte kvaliteten. Loven er forpliktende i denne grad at det blir inngått kontrakter som sikrer rettigheter og plikter som må følges, dokumenteres, og som overvåkes av staten ved at delstatene må rapportere.

I Sachsen har den offentlige barne- og ungdomshjelpen (Jugendamt), som er reglementert i Landesjugendhilfegesetz fra 2019, ansvaret for barnehageinstitusjonen. I §8 Landesjugendhilfegesetz

(Sächsische Staatskanzlei, 2019) blir ansvaret gitt videre til kommunene for utforming av barnehagetilbud.

5.1.4. Organisering av sächsische barnehager

Bestemmelse om grunnbemanning

§12 i Gesetz über Kindertageseinrichtungen regulerer personalet. Det står at barnehagene må ha et tilstrekkelig antall pedagogisk utdannede fagpersoner til å lede organisasjonen og til arbeidet med barn. Det står videre at arbeidet kan støttes av egnede medarbeidere og foreldre. §12(2) Gesetz über Kindertageseinrichtungen regulerer bemanningsnormen. Bemanningsnormen tilsier at det er én pedagogisk fagperson per fem barn under tre år, og én pedagogisk fagperson per 12 barn over tre år (Sächsische Staatskanzlei, 2009). Det loven også sier er at barnehager i Sachsen må ha en fulltids fagperson som leder for barnehagen hvis barnehagen har ti pedagogiske fagpersoner i fullstilling.

Barnehagetall og inkludering

I delstaten Sachsen er det 52,5 % av null til treåringer, og 94,4 % av tre til seksåringer, totalt 156 159 barn, som går i barnehage (Statistisches Bundesamt, 2021). I 2021 var det totalt 3047 barnehager i Sachsen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2021).

Avsnitt en, §1 (SGBVIII) beskriver barns rett til danning utvikling, til å bli selvstendige og omgjengelige mennesker (Bundesamt der Justiz, 1990, egen oversettelse). Det betyr at omsorg og oppdragelse av barnet er en rett og en plikt som den private familien har, og som blir overvåket av samfunnet. Samtidig skal velferdssystemet, som barnehagen er en del av, bidra til at barn, avhengig av alder, modenhet, og evner, kan delta i samfunnet. Sozialgesetzbuch, achttes Buch § 24(2) (SGBVIII) sier at barn, fra fylte ett år og frem til fylte tre år, har krav på barnehageplass hvis foreldrene er i jobb, søker jobb, er under utdanning eller mottar offentlig støtte (Bundesamt der Justiz, 1990). Det betyr at barnehageplass for barn i alderen ett til tre år behovsprøves og er avhengig av tilbudet som finnes lokalt. På delstatsnivå gir Sachsen et barnehagetilbud gjennom Gesetz über Kindertageseinrichtungen §3 (Sächsische Staatskanzlei, 2009). Loven sier at lokalsamfunnet plikter å sørge for et behovsbasert tilbud for barn under tre år (Sächsische Staatskanzlei, 2009, §3(2)). Den sächsische barnehageloven sier at alle barn over tre år og frem til skolestart har krav på barnehageplass (Sächsische Staatskanzlei, 2009, §3(1)).

Barnehagepersonalets utdanning

I følge Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme jobbet i 2020 til sammen 31 574 mennesker i barnehager i Sachsen, hvorav 10 % hadde høyere utdanning og 77 % fagskoleutdanning (Bertelsmann Stiftung, 2021). En tysk fagskole er en skole med et stort praktisk innslag, men som ikke faller under

betegnelsen høyere utdanning. 12 % av ansatte hadde en yrkesfaglig utdanning, en annen utdanning eller var under utdanning. Kun 1 % av de ansatte som jobbet i en barnehage i Sachsen hadde ingen utdanning.

5.1.5. Organisering og ansvar i barnehagepolitikken i et komparativt perspektiv

Tyskland er et sentralt EU-land og Norges viktigste partner i Europa, står det i Regjeringens Tysklandstrategi fra 2019 (Utenriksdepartementet, 2019). Samtidig sier tidligere utenriksminister Ine Eriksen Søreide (2020) at dette ikke utelukkende er av økonomiske og politiske grunner, men også fordi Tyskland og Norge i stor grad har sammenfallende verdier og interesser (Søreide, 2020). Som vist i tabell fem finnes det flere forskjeller på rammebetingelser som nå skal drøftes med tanke på hvordan de påvirker oppfatningen av barns rett til medvirkning.

En stor forskjell er at Tyskland er en forbundsrepublikk. Staten legger mye ansvar på delstatene. Barnehageansatte i Tyskland må derfor ha kunnskap om flere lover og regler. Hvorvidt dette er tilfelle, hvorvidt ansatte i tyske barnehager har kunnskap om alle lover og regler som omhandler barnehagedriften, må eventuelt belyses i en senere forskningsoppgave. På grunn av den føderale oppbyggingen av Tyskland som land kan det virke som om det er vanskelig å forstå sammenhengen i det store demokratiet. Det er selvfølgelig klart hvem som bestemmer i landet, men når jeg nå bryter det ned til barnehageorganisasjonen kan det virke uoversiktlig og til dels vanskelig å forstå. Dette blir synlig gjennom de forskjellige lovene som enten ligger på statsnivå eller på delstatsnivå. Likevel er det ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om den statlige loven. Som ansatt i en tysk barnehage må man i tillegg vite om de nærmere delstatsbestemmelsene, beskrevet i Gesetz über Kindertageseinrichtungen. Dette er viktig spesielt med tanke på demokratiforståelsen og medvirkningsretten. På statsnivå sier SGB VIII, §22 at barnehagen skal utvikle barn til å bli selvbestemte, uavhengige og fellesskapsklare mennesker. Videre sier loven at mandatet omfatter oppdragelse, danning og støtte av barn med tanke på den sosiale, emosjonelle, kroppslige og mentale utviklingen. Denne støtten skal ta høyde for alder, utviklingsstand, språklige og andre evner, livssituasjon, interesser og behov, og etnisk opprinnelse (Bundesamt der Justiz, 1990, egen oversettelse). Delstatsloven, Gesetz über Kindertageseinrichtungen, §2 forteller om et helhetlig dannelses-, oppdragelses- og omsorgsmandat som skal støtte kompetanser som toleranse, akseptans, evnen til å ta ansvar og selvstendighet (Sächsische Staatskanzlei, 2009). §6 i samme loven omfatter medvirkningsretten til barn. Her er det å bemerke at barns rett til medvirkning kun blir nevnt i en liten setning på slutten av paragrafen: „Die Kinder wirken entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen insbesondere im schulpflichtigen Alter bei der Gestaltung ihres Alltages in den Kindertageseinrichtungen mit“ (Sächsische Staatskanzlei, 2009). Oversatt betyr

det at barn, avhengig av utviklingsstand og behov, medvirker ved utforming av hverdagen. Dette gjelder spesielt for førskolebarn og barn i skolepliktig alder.

I den norske barnehageloven, §1 står det om demokrati og medvirkning:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. ... De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. ... Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005).

I tillegg står det i §3:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. 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. I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn (Barnehageloven, 2005).

Det som er påfallende, er måten og omfanget på hvordan demokrati og barns rett til medvirkning kommer til uttrykk i den norske og tyske barnehageloven. Mens barns rett til medvirkning blir nevnt både i §1 og med en egen paragraf i den norske barnehageloven, blir barns rett til medvirkning i Sachsen kun beskrevet med en liten setning i siste avsnittet i paragrafen som omfatter medvirkningsretten til foresatte (Barnehageloven, 2005; Sächsische Staatskanzlei, 2009, §6(5)). Omfanget av beskrivelsen kan tyde på en rangering av hvor viktig begrepet er i praksis. Den norske barnehageloven gir i §3 en beskrivelse av hvordan medvirkningsretten skal forstås. Retten til å gi uttrykk for sitt syn og den jevnlige muligheten til aktiv deltakelse er fremtredende. Den sächsische barnehageloven sammenfatter begrepet kort som medvirkning i hverdagen. I tillegg til at det i avsnittet spesielt blir henvist til barn i skolepliktig alder.

For meg er det flere forskjeller som er i øynefallende: For det første må barnehager i delstaten Sachsen forholde seg til lover og regler på forskjellig nivåer, mens norske barnehager kun har barnehageloven å forholde seg til. Dette kan by på flere utfordringer. Innholdet i lovene må være kjent for alle ansatte. Det forutsetter at alle som jobber i barnehager må ha lest og forstått lovens tekst. Dette gjelder selvfølgelig for både Norge og Tyskland, men ansatte i tyske barnehager må lese flere tekster. Lovteksten må også forstås og reflekteres over. Den tyske lovteksten kjennetegnes av mange henvisninger. Et godt eksempel her er kravet om barnehageplassen i §24. Barnet har krav på

barnehageplass hvis setning en eller to, a, b, c inntreffer. Leseren av den tyske lovteksten må dermed kunne forstå kompleksiteten og oppbyggingen av juridiske tekster.

For det andre er det forskjell i selve lovteksten som er påfallende. Mens den tyske lovteksten gir generelle beskrivelser av barnehagemandatet og nevner barns rett til medvirkning kun med en liten setning, så beskriver den norske barnehageloven barnehagens formål relativt omfangsrikt og nevner barns beste. Beskrivelsen skiller heller ikke på alder og inkluderer dermed alle barn i barnehagen.

Både i norske og tyske lovtekster blir det brukt et saklig og tydelig språk. I en oppgave som handlet om lovteksters funksjonalitet, ved det juridiske fakultetet, ble lovtekster beskrevet som tekster som produseres av kompetente organer og som gir direkte ytringer om virkeligheten (Anonym, 2017). Mottakeren oppfatter denne ytringen, og skal tolke dette inn i en kontekst preget av erfaringer, forventninger og kunnskap. Lovtekster bruker et klart språk som ikke har som mål å forenkle språket, men gjøre ytringen tydeligere.

Hvordan kan dette påvirke oppfatningen av barns rett til medvirkningen? Lovteksten om demokratiforståelsen og medvirkningsretten kan tolkes på to måter. For det første er det mulig at det juridiske språket betyr at viktige aspekter angående tematikken ikke blir nevnt. Dette kan bety at mottakeren ikke forstår eller misforstår budskapet, og med det helheten i forventningene fra myndighetene. På den andre siden har alle som leser en lovtekst en idé om hva teksten handler om. Lovteksten er en normativ tekst som beskriver hvordan virkeligheten skal være. Lovens patos betyr at teksten i loven skal fremkalle aksept blant mottakerne. Tilbake til tyske lover som er delt inn i stats- og delstatslover kan patosen svekkes fordi det krever stor innsats og kunnskap å navigere og forstå organiseringen av lovene. Det kan være utfordrende for en fagperson å vite hvilke lover som er relevante. I tillegg til å vite på hvilket nivå ansvaret ligger, må fagpersoner forstå sammenhengen mellom formuleringer gitt på statsnivå og delstatsnivå.

5.1.6. Organisering av barnehager i et komparativt perspektiv

Bestemmelse om grunnbemanning

En annen forskjell som påvirker barnehagens virksomhet og dermed barns rett til medvirkning er bemanningen. Den norske Barnehagelovens §26 og Gesetz über Kindertageseinrichtungen §12 regulerer grunnbemanningen (Barnehageloven, 2005; Sächsische Staatskanzlei, 2009). Det er store forskjeller i grunnbemanningen både på småbarns- og på storbarnsnivå. I Tyskland har en ansatt ansvar for fem barn under tre år og 12 barn over tre år, mens en norsk ansatt har ansvar for tre barn under tre år og seks barn over tre år. Forskjeller i bemanning påvirker nødvendigvis barnegruppen og det

pedagogiske innholdet. Som tidligere drøftet omfatter barns rett til medvirkning et vidt spekter av områder (Kjørholt, 2010, s.15). Barns rett til medvirkning omfatter blant annet innflytelse og medbestemmelse i beslutningsprosesser. I tillegg skal barnet bli sett og hørt, bli inkludert i og være deltaker i aktiviteter. Dette forutsetter at man som ansatt har kunnskap, tid, tålmodighet og mot til å gi barn disse mulighetene. Barnehagen er en demokratisk møteplass for mennesker i en særegen livsfase sier Olav Kasin (2019, s.142). Videre sier Olav Kasin at: «Barn har spesielle behov knyttet til sin vekst og utvikling» (Kasin, 2019, s.142). Når vi ser dette opp mot rammebetingelsene og bemannings situasjonen ser jeg tydelige begrensninger.

«Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv» står det i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). Også bildungsplanen har søkelys på å utvikle et demokratisk samfunn gjennom å forberede barna allerede i barnehagen. Men for å kunne gjøre dette trenger man nok ansatte som kan gi barn muligheten til å prøve og feile innenfor trygge rammer. Å skape denne tryggheten, og samtidig ha ansvar for mange barn, er krevende. Bemanning og rammebetingelser er stadig tema i norsk og tysk barnehagesektor.

Bildungsplanen skriver at barn sjelden blir bedt om delta med sin mening i det offentlige rom. Dette forklarer hvorfor barn sjelden kan gripe inn i eget miljø på en kreativ måte. Denne mangelen med medvirkningen gjelder i barnehagen så vel som oppfatningen av barns interesser i politikken, står det i bildungsplanen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71). Jeg påstår at dette kan være en direkte følge av bemanningsnormen i sächsische barnehager. Personalet i sächsische barnehager må prioritere sikkerhet og rutiner. Få ansatte i barnegrupper fremtvinger rutiner og regler som barn må følge, som igjen resulterer i at barn har mindre rom for å uttrykke egne interesser. Her ønsker jeg å komme tilbake til spørsmålet om barns rett til medvirkning er en grunnleggende verdi eller en tilleggsoppgave for ansatte i barnehagen. Diskusjonen blir også tatt opp av Britt J. Eide og Nina Winger som spør: «Kan det tenkes at medvirkning som ideologi og pedagogisk plattform i dag ses mer på som en byrde enn som en mulighet for demokratisering, fellesskap og selvforståelse?» (Eide, Winger, 2018, s. 42). Veien for barn til å bli selvbestemte, selvstendige og gode borgere i samfunnet krever tid og rom. Det betyr at ansatte i barnehagen må ha tid til å se hvert enkelt barn og dets utvikling og behov. Når hverdagen handler om å mestre logistiske utfordringer mer enn å se demokrati og medvirkning som en mulighet, viser det hvor viktig det er å undersøke rammebetingelsene. Jeg mener at bemanningsnormen i norske og tyske barnehager bør diskuteres ytterligere og støttes med faglig argumentasjon.

Barnehagetall og inkludering

Barnehagetall fra delstaten Sachsen og Norge kan sammenliknes direkte. I Sachsen er det 156 159 barnehagebarn, mens det i Norge er 268 465 barn. I begge landene går 94 % av alle tre til seksåringer i barnehage. Forskjellen finner man fra null til treårsalderen. I Sachsen er det kun 52,5 %, mens det er 87 % av de norske null til treåringene som går i barnehage. Dette kan ha forskjellige begrunnelser. På den ene siden er det tyske begrepet Kindergarten i utgangspunktet et tilbudt for barn i alderen tre til seks år. Som nevnt tidligere kan barn under tre år få tilbud i en «Kinderkrippe». Ifølge den tyske Sozialgesetzbuch, achttes Buch, har barn fra de har fylt tre år krav på barnehageplass uten videre begrunnelse (Bundesamt der Justiz, 1990). Derimot har man kun krav på plass for barn under tre år, gitt visse forutsetninger. Sachsens delstatslov sier at barne- og ungdomshjelpen har en plikt til å sørge for et behovsrettet tilbud for barn under tre år (Sächsische Staatskanzlei, 2009). Det er altså ikke alle barn som får tilbud om barnehageplass i Sachsen. En interessant diskusjon i denne sammenhengen er inkluderingsproblematikken. I bildungsplanen på side syv står det at barnehager, uavhengig av blant annet alder, skal gi alle barn et tilbud (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Jeg tolker dette som en motsetning. På den ene siden skal alle barn uavhengig av alder få et tilbud, mens loven kun garanterer plass til barn fra og med tre år. Tyske foreldre med barn under tre år må søke om plass og samtidig dokumentere at behovet er knyttet til egen livssituasjon (arbeidssituasjon, arbeidssøkerstatus eller utdanning). Samtidig åpner den tyske loven for at også barn under ett år kan få plass i barnehage under visse betingelser. Tidligere benyttet jeg meg av Annedore Prengel sin konklusjon om at inkludering er den viktigste forutsetning for medvirkningsretten (Prengel, 2016). Etter å ha studert den sächsische lovteksten blir det tydelig at ikke alle barn, uavhengig av alder, har adgang til en danningsinstitusjon. Derfor er det ingen garanti for at alle har like muligheter til medvirkning utenfor familiearenaen.

I Norge har alle barn som fyller ett år har krav på barnehageplass (Barnehageloven, 2005, §16). Dermed har alle norske barn i alderen ett år og frem til skolestart en formell mulighet til å bruke sin rett til medvirkning på en annen arena enn i familien.

Barnehagepersonalets utdanningsnivå

Barnehager i Norge og i Sachsen er forskjellige med tanke på utdanningsnivå blant de ansatte. Dette er begrunnet i oppbyggingen av utdanningssystemet. 38,2 % av avgangselevne i videregående skole i delstaten Sachsen er kvalifisert til en høyere utdanning (Statista, 2022). Derimot fullfører 89,1 % av elevne i Norge skoletiden med studiekompetanse (Statistisk sentralbyrå, 2021). Mens barnehagelærerutdanning i Norge er en høyere utdanning, er den likestilte utdanningen «Erzieher» i

Tyskland en utdanning på fagskolenivå. Denne forskjellen resulterer i ulike nivåer på utdanning blant ansatte i norske og tyske barnehager.

Tall i Sachsen sier at kun 10 % av det pedagogiske personalet har en høyere utdanning innen faget, mens 77 % har en fagskoleutdanning eller annen utdanning som ikke krever studiekompetanse. Samtidig er det kun 1 % av barnehagepersonalet som ikke har noen utdanning.

Tall i Norge sier at 45,3 % av det pedagogiske personalet har en høyere utdanning innen faget, 22,3 % har en barne- og ungdomsfagarbeiderutdanning. 25,5 % av de ansatte i en norsk barnehage har annen bakgrunn eller ingen utdanning innen feltet.

Det er altså flere ansatte i tyske barnehager som har en pedagogisk utdanning, men på et lavere nivå enn i Norge. Det er flere med høyskoleutdanning i Norge, men også flere uten utdanning. Det vil påvirke hvordan barnehager driftes og på hvilken måte styringsdokumentene leses og forstås.. Det vil også påvirke den faglige forståelsen om barns rett til medvirkningen. Mens man kan tolke det tyske systemet slik at de fleste har fått en form for formell kunnskap om pedagogiske teorier, retningslinjer, lover og viktige verdier, må man gå ut ifra at det er stort behov for intern opplæring innenfor norske barnehager. Det er altså større behov for at fagpersoner med formell utdanning deler sin kunnskap med de ansatte uten formell utdanning.

5.2. Demokratiforståelse

Barnehagen er en demokratisk møteplass, et sted for regelmessige møter mellom mennesker utenfor familien. Demokrati er et stort og omfattende begrep med mange betydninger, sier Jansen et al. (2015, s.11). Spørsmålet som skal drøftes nå er hvordan demokratibegrepet er kommet til uttrykk i rammeplanen og i bildungsplanen og hvordan likheter og forskjeller kan påvirke oppfatningen av barns rett til medvirkning. I tillegg skal jeg se nærmere på retoriske virkemidler som blir brukt for å frembringe ideen om barns rett til medvirkning.

5.2.1. Demokratiforståelse i den norske rammeplanen

«Demokratisk praksis innebærer at barn kan erfare og delta i demokratiske prosesser i barnehagen», sier Gert Biesta (2015). Å delta eller medvirke er en viktig idé innen et demokratisk samfunn. Det er derfor viktig å se på demokratiforståelsen og hvordan denne kommer frem i styringsdokumentene til barnehagepersonalet. Jeg skal starte med å diskutere den kvantitative begrepsbruken i den norske rammeplanen for barnehager. Tabell seks gir en oversikt over brukte språkindikatorer og funn.

Begrep	Antall brukt i teksten	Kommentarer
Demokrati	10 treff på 6 sider	6 treff under 1. Barnehagens verdigrunnlag. 1 treff under 3. Barnehagens formål og innhold. 1 treff under 9. Barnehagens fagområder 2 treff av begrepet demokrati kommer frem i innholdsfortegnelser eller overskrifter og blir ikke tatt i betraktning

Tabell 6: Kvantitative funn, bruk av språkindikator «demokrati» i den norske rammeplanen

En første indikator som kan gi en pekepinn på hvor viktig ideen om demokrati er i Norge, er hvor ofte begrepet er brukt i dokumentet. Demokrati blir brukt ti ganger på seks sider, hvorav to treff er i forbindelse med innholdsfortegnelse eller overskrifter. Bruken av begrepet har økt fra tidligere utgaver av rammeplanen. I utgaven fra 2006 ble begrepet demokrati brukt seks ganger. Det kan bety at demokrati i barnehagen har fått økt oppmerksomhet. Dette bekreftes også gjennom at demokrati har fått et eget avsnitt under kapittel 1. Som Jansen et al. sier, er barnehagen en demokratisk møteplass, som er blitt stadig mer diskutert og poengtert av forskere og barnehagefolk siden barns medvirkning har blitt lovfestet i 2005 (Jansen et al., 2015, s. 11). Likevel er økningen marginal hvis man ser bort fra søketreff i forbindelse med innholdsfortegnelser eller overskrifter. Det er derfor viktig å se nærmere på hvordan begrepet demokrati kommer til syne i rammeplanen. Viktige spørsmål er da:

I hvilken sammenheng blir demokrati brukt i teksten og hvordan blir det begrunnet?

Rammeplanen sier at «Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Demokrati som begrep blir dermed forbundet med begreper som mangfold, respekt, likestilling, utvikling, livsmestring og helse. Begrepene nevnt i rammeplanen er viktige verdier i et demokrati. Demokrati hviler på at mennesker har like rettigheter til å medvirke i et fellesskap. Som Katrin Rönicke påpeker må vi snakke om en demokratisk deltakelse i fellesskapet (Rönicke, 2021). Og i det fellesskapet må barnehagebarn lære å respektere hverandre og hverandres ytringer. Samtidig blir barnehagen assosiert som et sted der utvikling finner sted og der livsmestring er et mål.

Videre begrunner rammeplanen hvorfor barnehagepersonalet har behov for å ha kunnskap om demokratiforståelse: «Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» Igjen blir mangfold og respekt nevnt. Begge tekstutdrag har både et nåtids- og et fremtidsperspektiv. Det er mål som skal nås i fremtiden ved at demokratiet leveres her og nå. Det å leve sammen i et fellesskap krever trening allerede i barnehagen. Gert Biestas beskrivelser av demokrati og dannelsesprosessen inneholder viktige poeng. Hvert barn lever som individ i en verden sammen med andre mennesker (Biesta, 2015). Denne

verdenen består av prosesser som bidrar til å finne sin egen identitet i forhold til andre rundt seg. Og disse prosessene består av muligheter, testing og feiling.

«Barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv legger grunnlaget for videre innsikt og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.56). Rammeplanen viser i denne setningen sammenhengen mellom demokrati og barns rett til medvirkning. Demokratiforståelsen i barnehagen er todelt. På den ene siden skal barn i barnehagen oppleve demokrati her og nå, og i tillegg er fremtidsperspektivet synlig. Det vil si at barnehagen i det daglige arbeider for å nå et mål i fremtiden. Målet som skal nås er at barn som går i barnehagen i dag, kan leve et verdig liv i det samfunnet de er en del av. Dagens barnehagebarn skal bli fungerende deltakere i morgendagens samfunn. Det betyr mennesker som bidrar til opprettholdelse og videreutvikling av samfunnet.

Rammeplanen gir ingen definisjon på demokrati. Vi vet at demokrati er vår politiske grunnordning. Jansen et al. nevner begreper som deltakelse, motstand, uenighet, og rettferdighet i forbindelse med demokrati (Jansen et al., 2015, s. 12). Dette brukes for eksempel på side 20-21 i rammeplanen. Der står det at «Personalet skal veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lek blir i denne sammenheng til en arena hvor barn kan øve på demokratiske verdier og gjør dem til sine egne. Barn skal bli oppmuntret til å delta i samspill. Dette innebærer at barn får lov og mulighet til å prøve og feile. Gjennom aktiv deltakelse skal barn finne ut hvem de er og utvikle egne tanker og meninger. Rammeplanen sier også på side ni at «Ulike meninger og perspektiver skal få komme til uttrykk og være utgangspunkt for utviklingen av barnehagen som demokratisk fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Jeg tolker det slik at motstand, uenighet og rettferdighet er viktige elementer i barnehagens hverdag. I et demokratisk fellesskap, hvor barn har rett til å ytre seg og bli hørt, er motstand og uenighet viktige forutsetninger for utvikling. Det krever mot, både hos barn som ytrer seg og hos de ansatte som mottakere. Kunnskapsnivået hos ansatte i barnehager er derfor relevant. Kunnskap og kompetanse om barns utvikling og uttrykksform er viktig. Hva er det akseptabelt å ha ulike meninger om eller ytre motstand mot. Gjennomgående og påfallende er beskrivelsene av verdier. Jeg tolker det slik at det er verdier som respekt, likestilling, mangfold, uenighet og motstand som er viktige i rammeplanens beskrivelse av demokratiforståelsen.

Hvordan skal barn tilegne seg demokratiske verdier?

Dagens samfunn består av et mangfold av mennesker. Barn i barnehagen har forskjellig utgangspunkt, blant annet kultur, religion og utvikling. Å leve demokrati må derfor være noe større enn kunnskap om begrepet. Å leve demokrati handler om å respektere forskjellighet og bruke det som en resurs for å bidra til fellesskapet, sier Gert Biesta (2015). Det å leve i et fellesskap er kjennetegnet av demokratiske

prosesser og demokratiske verdier. Og dette fellesskapet skal barn i barnehagen bli kjent med. Rammeplanen sier her:

Gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barna få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av. Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8/9).

Denne setningen tolker jeg slik at hvert barn skal, gjennom alt som skjer i barnehagen, utvikle seg til unike personer som kan leve og delta i det samfunnet de er en del av. Gjennom opplevelsen av å være en del av et fellesskap skal barn få oppleve demokratisk deltakelse. Barn skal kunne ytre seg, bli hørt og delta i aktiviteter. Opplevelsen av å være en del av et større system, som man kan medvirke i, skal bidra til at demokratiske verdier blir omgjort til egne levde verdier. Her sier rammeplanen at «Barnehagen skal bidra til at barna får forståelse for og slutter opp om demokratiske verdier og normer som ligger til grunn for det samfunnet vi har i dag» (utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). Det som kommer frem er at den demokratiske tanken ligger som et fundament. Det er verdier og normer som personalet skal lære bort til barna gjennom for eksempel konfliktløsning i hverdagen. Barnehagen skal legge grunnlaget for at barna får et eierskap til demokratiske verdier og et ønske om å være en aktiv deltaker i det demokratiske samfunnet de lever i. Barn i barnehagen skal utvikle en forståelse av seg selv og den verden de er en del av. Gjennom å oppleve tradisjoner og rutiner blir barna involvert i et bestående demokratisk samfunn. Som Jansen, Kaurel og Pålerud sier, er personalet i barnehagen moralsk ansvarlig for samfunnets videreføring og overlevelse av de bestående demokratiske verdiene (Jansen, Kaurel og Pålerud, 2015, s. 13-14). Gjennom det å oppdage seg selv, gjennom å oppleve demokratisk deltakelse, vil barnet også lære at det er mulig å forandre dette samfunnet. Med dette blir demokrati til noe flytende, en prosess som er i stadig utvikling.

«Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.21). Her tydeliggjøres kravet om at barnehagen skal være et trygt sted hvor barn kan teste, eksperimentere, prøve og feile. Barnehagen tolkes dermed som et sted hvor voksne mennesker, både med og uten formell utdanning, støtter og veileder barna til å få innsikt i og erfaring med demokratisk deltakelse.

Hvordan kommer former for demokrati til syne i rammeplanen?

Under punkt åtte, side 43, i rammeplanen, står det: «Personalet skal ta utgangspunkt i barnas erfaringer, interesser, synspunkter og initiativ i barnehagens daglige arbeid og ved valg og gjennomføring av temaer og prosjekter» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette tekstutdraget kommer en representativ demokratiforståelse til syne. Det vil si at personalet må lytte til og se på hva barn mener. Barns ytringer skal påvirke det daglige arbeidet. Igjen kan vi trekke inn tanker om det store demokratiet. Demokratisk deltakelse, for eksempel ved valg og gjennomføring av temaer og prosjekter, krever av personalet å se/ høre hvert enkelt barns interesse og mening, for så å bruke det i demokratiske avgjørelser i felleskap. Et annet eksempel står på side 56 i rammeplanen: «Gjennom arbeid med nærmiljø og samfunn skal barnehagen bidra til at barna oppmuntres til å medvirke i egen hverdag og utvikler tillit til deltakelse i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne setningen tolker jeg slik at barn gjennom å få mulighet til å delta i det små kan samle verdifulle erfaringer og bli trygge på å delta i det større fellesskapet etter hvert. Når små barn får lov til å påvirke sin egen hverdag, for eksempel ved å bestemme en lek, bestemme fargen på luen eller noe lignende, vil barnet oppleve at den selv kan bevirke noe. Barnet vil føle seg hørt og føle at egen mening har betydning. En slik opplevelse kan utvikles videre. Når barn ytrer egne meninger, kan det utvikles til diskusjoner. Dette innebærer likevel ikke at barn kan bestemme egen hverdag alene. Medbestemmelse uten veiledning er hva Hannah Arendt advarer imot: voksne som lar barnet være alene med valg de ikke har forutsetninger for å ta (Arendt, 2020). Demokrati i barnehagen trenger reflekterte ansatte som tar ansvaret for at barn kan erfare utfordringer og muligheter til deltakelse. Som Liv Torunn Grindheim sier, betyr demokratisk borgerskap å lære seg det system man er i, men også å delta og utbedre systemet (Grindheim, 2015, s.48). Gjennom det å oppmuntre barn til å medvirke gir personalet barnet en forståelse av at samfunnet rundt seg endrer seg og at de er en del av denne endringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.57). Dette er forutsetningen for fremtidens borgere.

Hvilke språklige virkemidler blir brukt i teksten?

Retorikken og retoriske virkemidler brukt i rammeplanen er veldig lik lovteksten. Det betyr at språket er juridisk. Språket brukt for å formidle hva demokrati betyr for barnehagen er kort og tydelig. Teksten er bygget på logos, som tar utgangspunkt i en faglig argumentasjon. Tekstutdragene som ble brukt tidligere viser til hva forfatterne forventer av personalet i barnehagen samtidig som det blir argumentert for påstanden. For eksempel i tekstutdraget på side 56: «Gjennom arbeid med nærmiljø og samfunn skal barnehagen bidra til at barna oppmuntres til å medvirke i egen hverdag og utvikler tillit til deltakelse i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette utdraget blir det sagt at personalet må jobbe nærmiljø og samfunn. Argumenter for dette er at barn, gjennom å medvirke i og

bli kjent med sitt nærmiljø og samfunn, utvikler tillit til deltakelse og samfunnet rundt seg. Rammeplanen gir ingen konkrete eksempler på hvordan demokrati kan praktisk gjennomføres i barnehagen. Igjen kan det tolkes slik at leseren av rammeplanen har behov for faglig kunnskap innhold for å kunne forstå og reflektere over innholdet.

5.2.2. Demokratiforståelse i den sächsische bildungsplanen

Begrep	Antall brukt i teksten	Kommentarer
Demokratie, demokratisch	13 treff på 8 sider 10 treff på 9 sider	5 treff under 1. Grunnlag. 10 treff under 2. Fagområder. 8 treff av begrepet Demokratie kommer frem i innholdsfortegnelser, litteraturlisten eller overskrifter og blir ikke tatt i betraktning.

Tabell 7: Kvantitative funn, bruk av språkindikator «demokratie og demokratisch» i den sächsische bildungsplanen

Det å undersøke hyppigheten av begrepsbruk og endringer over tid er interessant når det kan sammenliknes med tidligere utgaver. Den sächsische bildungsplanen, utgitt for første gang i 2006, har gjennomgått få endringer frem til i dag. Likevel er det interessant å se at begrepet kun blir nevnt 23 ganger på 212 sider, hvorav åtte ganger er i forbindelse med innholdsfortegnelser, litteraturlister eller overskrifter. Dette virker lite i forhold til bildungsplanens omfang og i forhold til forskningsfunn av Raingard Knauer. Knauer undersøkte, i sin ekspertise, hvordan partizipation er forankret som dannelsingsmål i delstatene. Hun kom frem til at demokrati, partizipation, danning og sosialt engasjement er sentrale komponenter i barnehager. Demokrati i den sächsische bildungsplanen fremstår, i følge Knauer, som en pedagogisk målstilling (Knauer, 2007, s.44).

I hvilken sammenheng blir demokrati brukt i teksten og hvordan blir det begrunnet?

I bildungsplanen gir forfatterne en oversikt over begrepsforståelsen. På side 11 i bildungsplanen står det for eksempel: „Ein ganzheitliches und demokratisches Bildungsverständnis, in dem das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander verstanden wird, ist Grundlage der Bildungsarbeit mit Kindern bis zu zehn Jahren.“ Oversatt: En helhetlig og demokratisk pedagogisk forståelse, der barnet forstås som aktør i sin egen utvikling i sosial interaksjon, er grunnlaget for det pedagogiske arbeidet med barn opp til ti år (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Med dette stiller forfatterne av bildungsplanen krav til barnehagepersonalet. Alle som jobber i en barnehage må ha en helhetlig demokratisk pedagogisk forståelse ved alt som skjer i barnehagen. Sitatet inneholder en del begreper som trenger en nærmere definisjon, og som krever kunnskap om faget. Jeg tolker det slik at det er barnet som står i fokus. Grunnlaget for pedagogikken og en helhetlig

demokratisk forståelse er at barnet blir sett på som aktør i sin egen utvikling. Et annet begrep som blir nevnt er interaksjon. Interaksjon som begrep peker i retning felleskap. Selv om bildningsplanen ikke gir en konkret definisjon på hvordan en helhetlig demokratisk pedagogisk forståelse for danning skal forstås eller hva det innebærer, så gir begrepene en pekepinn på hva som kreves.

Den sächsische rammeplanen legger en del verdier som grunnlag for sin demokratiske forståelse. Rammeplanen sier på side 35:

Sie sollen Orte der Wertschätzung, des Vertrauens, der ungeteilten Zeit, der Akzeptanz, der angstfreien Entwicklung, der Lebendigkeit und Entspannung, des Erlebens und lebensnaher Wirklichkeit, der erfahrbaren Demokratie und Emotionen, der Freude und Orientierung, persönlichkeitsnaher und herzlicher Beziehungen, der Fragen und Experimente sein und Orte, an denen kindeigene Sexualität bejaht wird. Fachkräfte, die an diesen besonderen Entwicklungsorten arbeiten, sollten sich dessen bewusst sein.

Oversatt: Det bør være steder for takknemlighet, tillit, udelt tid, aksept, fryktfri utvikling, livlighet og avslapning, opplevelse og virkelighet, for opplevd demokrati og følelser, glede og orientering, for nære personlige og varme forhold, for spørsmål og eksperimenter og steder der barnets egen seksualitet bekreftes. Fagfolk som jobber på disse spesielle utviklingsstedene bør være klar over dette (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.35, egen oversettelse).

Denne setningen stiller krav til barnehagen som demokratisk møteplass. Barnehagen blir karakterisert som et sted for tillit, tid, aksept, fryktfri utvikling, opplevd demokrati og varme. Dette er verdier som er viktige for en selvbestemt utvikling. Samtidig er dette viktige verdier som utgangspunkt for omsorg, trygghet og glede. Hva betyr det? Barnehager i delstaten Sachsen skal gi barn muligheten til å være unik. Gert Biesta forklarer begrepet uniqueness med at hvert menneske er annerledes (Biesta, 2015). Hvert menneske har sin egen bakgrunn. Gjennom det å komme i kontakt med mennesker, tradisjoner og kulturen rundt seg, vil barnet danne seg egne tanker og meninger. Å finne sin egen identitet støttes og bekreftes ved at fagpersonalet ser, og setter ord på det. Som Biesta sier, blir demokrat til en prosess og et spørsmål om hvordan man som unikt subjekt kan leve og bidra med seg selv i et fellesskap (Biesta, 2015, s.30). Barnehagen skal være et sted for tillit, varme og fryktfri utvikling. Utvikling forutsetter en trygghet eller et trygt sted. Jeg påstår at kun trygge barn bidrar med egne meninger og deltar aktivt uten frykt for negative reaksjoner. Når barn stoler på de ansatte og barn rundt seg vil de utvikle seg, ta utfordringer og etter hvert tar ansvar.

Hvilke perspektiver er viktige med tanke på en helhetlig demokratisk forståelse i bildungsplanen?

I de to neste tekstutdragene gir bildungsplanen noen perspektiver på hva som er viktig med tanke på en helhetlig demokratisk forståelse. Tekstutdrag en sier: „Kindertageseinrichtungen [...] sind gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet und nehmen die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in den Blick.“ Oversatt: Barnehager [...] er rettet mot likeverdig deltakelse, nettopp ved å ta hensyn til forskjeller og har et blikk på utviklingen av et demokratisk samfunn (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.12, egen oversettelse). Bildungsplanen tar opp begrepet likestilling og sier at likestilling garanteres ved å aktiv ta hensyn til forskjeller. Gert Biesta ga oss begrepet «uniqueness» (Biesta, 2015, s. 30). Alle mennesker er født unike. Vi er forskjellige med tanke på hudfarge, kjønn, religion, kultur og mye annet. I artikkel to (ikke-diskriminering) i barnekonvensjonen står det at medlemsstatene skal respektere og sikre rettighetene ved å beskytte barnet mot diskriminering (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Krav om ikke-diskriminering blir tatt opp i bildungsplanen hvor det står at barnehagen skal være et sted for likestilt deltakelse ved å ta hensyn og sette ord på forskjeller. På side 12 i bildungsplanen står det at barnehager er steder som reproducerer forskjeller, men er også steder der barn har mulighet til aktivt å delta i utformingen av miljøet rundt seg: „Aus diesen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft und Geschlecht – umzugehen, als auch die Stärken der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gerechte Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können.“ Oversatt: På grunn av dette er det viktig å være sensitiv for forskjeller - for eksempel når det gjelder opprinnelse eller kjønn – også å anerkjenne styrker til jenter og gutter for å kunne tilby og iverksette rettferdige dannelsesmuligheter for alle (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Bildungsplanen ønsker at personalet har kunnskap om forskjeller slik at det kan legges til rette for at alle kan delta på sine premisser og med sine forutsetninger. Interessant i den tyske bildungsplanen er i denne sammenheng en konsekvent bruk av kjønnsbetegnelsene gutter og jenter. Likestilling betyr å se og anerkjenne forskjellighet. Dette er et eksempel på hvordan bildungsplanen håndterer mangfold. Det å sette ord på forskjellighet tolker jeg som invitasjon for barn til å finne ut av seg selv i trygge rammer. For meg tolkes det som anerkjennelse og respekt som igjen er viktige verdier i et demokrati. Inkluderingsbegrepet står sterkt i bildungsplanen. «Barn i dag vokser opp med forskjellig utgangspunkt» står det videre på side 12 (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Inkludering og likebehandling skal garanteres med bakgrunn i kunnskapen om bestående forskjeller. Alle barn skal føle anerkjennelse og like muligheter uansett utgangspunkt. En fare derimot kan være en stigmatisering ved at personalet fokuserer på forskjeller og ikke de mulighetene forskjeller kan gi. For

eksempel gir bildungsplanen på side 28-29 en advarsel om at det eksisterer tradisjonelle oppfatninger av hvordan gutter og jenter skal være. Her gir bildungsplanen detaljerte beskrivelser av stereotyper (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011).

I Tyskland er man også opptatt av at det er barnet i her og nå som er viktig, samtidig som barn bør forberedes til selvstendige liv i fremtiden. På side 71 i bildungsplanen står følgende sitat: «Demokratie wagen: erst im Kleinen, dann im Grossen.» Oversatt: Våg å leve demokrati: først i liten skala, deretter i stor skala (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71, egen oversettelse).

Det betyr at barnehagen er et sted hvor barn skal starte i det små, samle erfaringer og vokse med utfordringene, for så å delta i samfunnet. På samme side står det et tekstutdrag til, som er viktig for demokratiforståelsen i sächsische barnehager. Det står at det ikke handler om å leke demokrati, men om reel deltakelse, som tillater forstyrrelser og frigjør relevante, muligens risikable beslutninger (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse). Dette er en interessant setning å tolke. Hva betyr det å leke demokrati? Jeg mener det blir pekt på en form for tokenism i barnehagen, hvor personalet tilsynelatende gir barn muligheten til medvirkning på steder barnet egentlig ikke har noe valg. Demokrati og medvirkning må skje i situasjoner hvor barn reelt kan bidra eller delta. Det er bare en reel deltakelse som kan forårsake forstyrrelser. Det vil si hvor planer eller temaer plutselig endres på grunn av innspill fra barn. Risikable beslutninger kan være beslutninger hvor de ansatte er usikre eller mangler kunnskap. En slik demokratisk deltakelse innebærer at ansatte og barn blir til en enhet som lærer og utvikler seg sammen. Gjennom å tillate feil, kan barn lære om konsekvenser.

Hvordan kommer former for demokrati til syne i bildungsplanen?

Bildungsplanen gir med følgende sitat et eksempel på hvordan former for demokrati skal bli synlig i barnehagen. Sitatet uttrykker at det er en prosess som finner sted i alle aspekter av livet i samfunnet:

Die Geschichte der Demokratie ist eng verknüpft mit der Idee der Menschenrechte und der Idee der Gleichberechtigung. Demokratie als Methode wird durch politische Institutionen realisiert, doch bedarf der demokratische Gedanke auch einer Verwirklichung in der Gesellschaft. Dazu ist es notwendig, Demokratie als Prozess zu verstehen, der in der Öffentlichkeit stattfindet und eine pluralistische Meinungsbildung ermöglicht und fördert.

Oversatt: Demokratiets historie er nært knyttet til ideen om menneskerettigheter og likhetstanken. Demokrati som metode realiseres gjennom politiske institusjoner, men den demokratiske tanken må også realiseres i samfunnet. Da er det nødvendig å forstå demokrati som en prosess som foregår i det offentlige og som muliggjør og fremmer pluralistisk meningsdannelse (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71, egen oversettelse).

Her trekker bildungsplanen forbindelser til det store demokratiet. Demokrati er knyttet til menneskerettighetene. Siden dette nevnes i bildungsplanen for barnehagen settes rammen for hvordan barn skal behandles. Barn er mennesker og en del av menneskerettighetene. Barn er mennesker og like foran loven, har rettigheter og plikter og skal være delaktig i egne liv. Demokrati muliggjør handling i fellesskap som er basert på frivillighet. Samtidig sier bildungsplanen at demokrati er en prosess. Demokrati er noe flytende. Det som er interessant er at bildungsplanen med dette tekstutdraget sier at demokrati som metode realiseres gjennom politiske institusjoner. Dette kan tolkes slik at lover og regler blir gitt ovenfra. Som jeg tidligere skrev, er demokrati vår politiske grunnordning. Men den demokratiske tanken må etterlevs i samfunnet. Barnehagen som samfunnsinstitusjon må følge lovverket og formidle demokratiske verdier, slik at den demokratiske tanken kan utvikles hos hvert enkelt barn. Det rammeplanen nevner er en prosess som muliggjør en pluralistisk meningsdannelse. Det blir dermed pekt på former for demokrati som finner sted i et fellesskap. En pluralistisk meningsdannelse kan peke i retning en aggregert demokratimodell hvor beslutninger tas med bakgrunn av flertalls meninger.

På side 89, som omhandler arbeidet med skrift og medier som pc, beskriver bildungsplanen konkret hvordan demokratiske forhandlingsprosesser kan se ut:

Die bisherigen Projekterfahrungen machen deutlich, dass Kinder um den Computer und andere Medien herum zahlreiche kreative und partizipative Bildungsprozesse entfalten. Sie eignen sich das jeweilige Medium selbstständig an und entwickeln dabei erstaunliche Fähigkeiten. Sie tauschen sich untereinander aus, helfen sich gegenseitig bei Problemen und vollziehen demokratische Aushandlungsprozesse im Hinblick auf die Nutzungs- und Zugangsregeln.

Oversatt: Prosjekterfaringene så langt viser at barn utvikler en rekke kreative og deltakende pedagogiske prosesser rundt datamaskinen og andre medier. De tilegner seg det respektive mediet selvstendig og utvikler fantastiske ferdigheter i prosessen. De utveksler informasjon med hverandre, hjelper hverandre med problemer og gjennomfører demokratiske forhandlingsprosesser med hensyn til reglene for bruk og tilgang (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

I dette eksempelet blir en mer deliberativ modell synlig som bygger på diskusjoner og argumenter for avgjørelser. Demokratiske prosesser finner sted i grupper og i samspill med hverandre. Det å interagere med hverandre, høre på andres innspill, hjelper til når andre har problemer er eksempler på hvordan barn lærer å leve med hverandre. På flere steder gir bildungsplanen eksempler på hvordan

demokratiske beslutningsprosesser konkret kan se ut. Et til eksempel beskrives på side 71/72. Der nevnes det to barn som yter motstand fordi teen ikke smaker. Bildungsplanen nevner i dette eksempelet konkrete handlingsalternativer (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011).

Hvilke språklige virkemidler blir brukt i teksten?

Den sächsische bildungsplanen er preget av et rikt, utfyllende og forklarende språk. Det blir brukt positive og negative eksempler på hvordan praksis ser ut og skal se ut. I planen får man en følelse av å høre stemmen til de forskjellige forfatterne. Det betyr at etos kommer frem i beskrivelsene. Som Bratberg sier handler etos om publikums fordommer og forventninger til forfatteren (Bratberg, 2021, s.130). Vi vet at forfatterskapet består av en prosjektgruppe bestående av forskjellige fagpersoner. Jeg som leser tolker forfatterne som kompetente. Det er kompetente fagpersoner som prøver å få frem et budskap gjennom beskrivelser av virkeligheten. Gjennom bruken av negative eksempler får leseren et innblikk i hva forfatterne ønsker å formidle. Et eksempel: „Dabei geht es nicht um ein Spielen von Demokratie, sondern um echte Beteiligung, die Einmischung zulässt und relevante, unter Umständen auch riskante Entscheidungen freigibt.“ Oversatt: Det handler ikke om å leke demokrati, men om reell deltakelse, som tillater forstyrrelser og frigjør relevante, muligens risikable beslutninger (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.71, egen oversettelse).

Gjennom det å bruke slike beskrivelser, som kan delvis ligne på en advarsel, skaper forfatterne et følelsemessig engasjement. Bildungsplanens hovedpublikum er fagpersoner, hvorav de fleste har en formell utdanning. Sunn fornuft og kunnskap om faget vil gjøre at advarsler og negative beskrivelser gir motivasjon og et ønske om å gjøre det bedre.

Patos blir brukt rikelig for å skape et faglig engasjement hos leseren. For eksempel på side 31: „Das Vertrauen ineinander, das sich jedoch nicht von selbst ergibt, trägt maßgeblich zum Gelingen von Interaktionsprozessen bei und bildet die Basis für die kindliche Entwicklung in ihrer Ganzheit.“ Oversatt: Tillit til hverandre, som ikke kommer av seg selv, bidrar vesentlig til at samhandlingsprosesser lykkes og danner grunnlaget for barnets utvikling i sin helhet. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Bemerkningen «som ikke kommer av seg selv», skaper lidenskap. Fagpersoner som leser bildungsplanen vet at tillit ikke kommer av seg selv. Likevel blir det brukt slike bemerkelser for å skape tanker og meninger, og som bidrar aktivt til å arbeide med og bearbeide innholdet i dokumentet.

Samtidig blir det brukt lange og sammensatte setninger med detaljrike beskrivelser. Dette er et karakteristisk trekk som er gjennomgående gjennom hele bildungsplanen. Lange og sammensatte setninger kan føre til tap av informasjon og misforståelser. Det å forstå helheten i lange og kompliserte

argumentasjoner kan by på utfordringer. Språket, brukt i bildungsplanen som kjennetegnes av lange og sammensatte setninger, er også et karakteristisk trekk i andre lovtekster og faglitteratur. Det kan derfor antas at tyske fagpersoner er godt kjent med måten språket benyttes.

5.2.3. Demokratiforståelse i et komparativt perspektiv

	Tyskland	Norge
Synlighet av begrepet	Eget avsnitt under fagområde «sosial danning»	Eget avsnitt under Barnehagens verdigrunnlag
Definisjon	Ingen definisjon gitt	Ingen definisjon gitt
Begrunnelse	Ingen direkte tydelig begrunnelse	Økt mangfold og individualisering
Ikke diskriminering	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv ta hensyn til forskjeller • setter ord på forskjeller 	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt for forskjellighet • Forskjeller blir ikke nevnt
Tidsperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Først og fremst er barnet i her og nå viktig • Den fremtidige voksne som arbeidskraft og som politisk bevisst og ansvarlig 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppleve demokrati i her og nå • Legge grunnlag, gi innsikt, og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn
Perspektiver	<ul style="list-style-type: none"> • En helhetlig og demokratisk pedagogisk forståelse • Likestilt deltakelse • Reel deltakelse, forstyrrelser og relevante, muligens risikable beslutninger • Utveksle ideer, hjelpe hverandre • Demokratiske forhandlingsprosesser 	<ul style="list-style-type: none"> • Et inkluderende fellesskap • Ytre seg, bli hørt og delta
Språk og retorikk	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av et rikt og innholdsrikt språk • Lange og sammensatte setninger • Bruk av konkrete eksempler, både positive og negative 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av et kort og presist språk • Korte og tydelige setninger • Ingen eksempler

Tabell 8: Oversikt over likheter og forskjeller av demokratiforståelsen

En tydelig likhet mellom Norge og delstaten Sachsen er at demokrati som begrep og som grunntanke har fått en viktig plass i styringsdokumentet rammeplanen og bildungsplanen. Dette tyder på at både sächsische og norske barnehager er viktige samfunnsinstitusjoner og demokratiske møteplasser for barn. Demokrati som begrep har et eget avsnitt i både rammeplanen og i bildungsplanen. Med dette blir demokrati til noe som skal gjennomsyre alt som foregår i barnehagen. Demokrati blir en grunnmur, en livsstil og et overordnet prinsipp og ikke en adskilt tilleggsoppgave. I rammeplanen står demokratibegrepet beskrevet under kapittel Barnehagens verdigrunnlag. Dette indikerer at begrepet er en viktig verdi i barnehagens hverdag. I bildungsplanen står avsnittet om demokrati under fagområdet sosial danning.

En forskjell mellom Norge og delstaten Sachsen er hvordan artikkel to (ikke diskriminering) i barnekonvensjonen (Unicef, 1992; Barne- og familiedepartementet, 1991) blir uttrykt. I bildungsplanen blir det aktivt tatt hensyn til forskjeller. I dokumentet blir det brukt betegnelsen «gutter og jenter» isteden for en fellesbetegnelse. Forskjellighet er akseptert og ønsket. Denne grunnholdningen legger grunnlaget for at barn kan finne sin identitet i et miljø preget av trygghet og muligheter. Med dette legger bildungsplanen også grunnlaget for at alle kan medvirke likestilt etter egne evner og forutsetninger.

I den norske rammeplanen blir ikke forskjeller tydeliggjort på samme måte som i bildungsplanen. Det blir generelt skrevet om at «Barna skal møtes som individer, ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). Videre står det at «Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer ...» Dette tolkes som et normativt krav om hvordan likestilling skal foregå, og at barnehagens personale må være bevisste på at hvert barn er forskjellig og utvikler seg forskjellig.

Likheter og forskjeller er også begrunnet i rammeplanens utforming. Rammeplanen er et lite dokument i forhold til den sächsische rammeplanen. Den tyske bildungsplanen har et rikt språk og bruker forskjellige retoriske virkemidler for å vekke følelser hos leseren. Fremtredende er bruk av etos som fremhever forfatterens kompetanse og logos som skaper et følelsesmessig engasjement. Ved å bruke positive og negative eksempler kan det oppstå motstand eller aksept. Ved å peke på mangler skaper bildungsplanen en form for motivasjon hos leseren. I beste fall klarer slike ytringer å sette i gang indre refleksjon og nysgjerrighet på egen kunnskap og praksis som igjen kan føre til endring. Sachsens barnehager har allerede erfaring med bildungsplaner. Det kan tolkes slik at utformingen av planen som den er, er begrunnet i tidligere planers utforming.

Den norske rammeplanen er et lite dokument med et presist og tydelig språk. Dokumentets omfang er begrunnet i evalueringer av tidligere rammeplaner. Gjeldende rammeplan skal fremstå som et styringsdokument, som gjengir en normativ virkelighetsforståelse. Det vil si at rammeplanen gir rammer for hvordan virkeligheten skal være. Det blir ikke brukt retoriske virkemidler for å få frem positive eller negative følelser. Målet er å skape aksept og gjennomføringsvilje gjennom bruk av logisk og faglig argumentasjon.

Bruk av retoriske virkemidler kan også diskuteres i forbindelse med leseren utdanningsnivå. På den ene siden tyder språkbruk og retorikk på at man i Norge går ut fra at leserne av rammeplanen har fagkunnskap. Derimot sier tall at 32,5 % av ansatte i norske barnehager er ufaglærte eller har annen bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan være en årsak til variert kvalitet i gjennomføringen av barnehagens innhold, og spesielt barns rett til medvirkning. Språket i

bildungsplanen derimot, kan sammenlignes med en oppskrift. Det som krever kunnskap, er bruken av lange og sammensatte setninger som til dels er vanskelig å forstå. Flertallet i sächsische barnehager har en form for formell utdanning innen barnehagefaget. Vi kan dermed gå ut ifra at en språket og setningsoppbyggingen forstås av fagpersonalet. Motsetningen som blir tydelig her er interessant, og det kan stilles flere spørsmål rundt det.

5.3. Barns rett til medvirkning i styringsdokumentene

Medvirkning er ikke noe man krysser av på en oppgaveliste. Medvirkning er heller ikke noe man setter på en dagsplan eller skriver i en månedsplan. I innledningen lurte jeg på om barns rett til medvirkning er et pedagogisk prinsipp eller en tilleggsoppgave for barnehagepersonalet. Er medvirkning en livsinnstilling og en holdning som gjennomsyrrer hele pedagogikken i barnehagen? Det som er tydelig gjennom barnekonvensjonen er at barns rett til medvirkning ikke er noe man kan velge bort. Barns rett til medvirkning er en lovfestet rett.

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på hvordan perspektiver på begrepet medvirkning, partizipation og synonymene vist i tabell fire, kommer til syne i rammeplanen og i bildungsplanen. Jeg skal se på hvordan og i hvilken sammenheng ideen om barns rett til medvirkning blir beskrevet. Samtidig skal jeg tydeliggjør likheter og forskjeller og hvordan dette kan påvirke oppfatningen av fagforståelsen.

5.3.1. Barns rett til medvirkning i den norske rammeplanen

Begrep	Antall brukt i teksten	Kommentarer
Medvirkning/ medvirke	11 treff på 8 sider 6 treff på 5 sider	3 treff under 1. Barnehagens verdigrunnlag. 1 treff under 3. Barnehagens formål og innhold. 2 treff under 4. Barns medvirkning. 2 treff under 5. Samarbeid mellom hjem og barnehage. 2 treff under 7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet. 2 treff under 8. Barnehagens arbeidsmåter. 3 treff under 9. Barnehagens fagområder 3 treff av begrepet medvirkning kommer frem i innholdsfortegnelser eller overskrifter og blir ikke tatt i betraktning
Deltakelse/ Delta	13 treff på 7 sider 25 treff på 16 sider	5 treff under 1. Barnehagens verdigrunnlag. 8 treff under 3. Barnehagens formål og innhold. 1 treff under 4. Barns medvirkning. 1 treff under 7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet. 1 treff under 8. Barnehagens arbeidsmåter. 9 treff under 9. Barnehagens fagområder.

Tabell 9: Kvantitative funn, bruk av språkindikatorer medvirkning, deltakelse i den norske rammeplanen

På 64 sider er det 55 treff på begreper som omhandler barns medvirkning. Ved første øyekast er det enkelt å si at barns rett til medvirkning er et viktig tema i rammeplanen. Dette begrunnes med at temaet har eget kapittel og fordi begrepene finnes i alle kapitler med unntak av kapittelet to, Ansvar og roller og kapittelet seks, Overganger. Barns rett til medvirkning virker derfor som et viktig overordnet tema innen alle områder av barnehagens innhold og praksis. Dette støttes av Berit Bae som sier at medvirkningsbegrepet kommer klart frem i rammeplanen fra 2017 (Bae, 2018, s. 51). I avsnittet én, Barnehagens verdigrunnlag, henvises det til begrepene flere ganger, noe som bidrar til å øke verdien av ideen om barns medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagens verdigrunnlag formidler grunnleggende verdier og prinsipper for barnehagens drift. Det står at «Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Det betyr at barns rett til medvirkning, ifølge rammeplanens verdigrunnlag, ikke er en tilleggsoppgave, men en verdi og noe som skal praktiseres i alle deler av barnehagens arbeid.

At nøkkelord nevnes ofte, kan være relevant som indikator for betydning, men likevel er det viktig å være bevisst på at det ikke nødvendigvis gir riktige svar, sier Øivind Bratberg (2021, s. 25-26). Påfallende er at bruken av selve begrepet medvirkning ikke har økt. Ordet medvirkning blir nevnt 18 ganger og ordet medvirke fire ganger i rammeplanen fra 2006. I 2017 er det 11 treff for medvirkning og seks treff for ordet medvirke. Det samme gjelder begrepene deltakelse og delta. I 2006 ble begrepene brukt 21 ganger og i 2017 25 ganger. På den ene siden kan det argumenteres med Berit Baes kommentar at: «I den reviderte rammeplanen fra 2017 som erstattet planen fra 2006/2011, skrives barns rett til å uttrykke seg og delta klart frem» (Bae, 2018, 51). Det kan tolkes slik at rammeplanen 2017 er tydeligere i språket rundt hva begrepet er og hva man forventer av barnehagens personale. På den andre siden kan det også virke negativt at tematikken ikke har fått større plass i barnehagens styringsdokument.

I hvilken sammenheng blir barns rett til medvirkning brukt i teksten og hvordan blir det begrunnet?

Kravet om barns rett til medvirkning kommer frem i rammeplanen på side 27, hvor det blir henvist til både barnehageloven §1 og §3, Grunnloven §104 og FNs barnekonvensjon art. 12. Videre blir retten nevnt i kapittel en, barnehagens verdigrunnlag. Her står det at «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns rett til medvirkning blir til en viktig verdi. Verdien av å medvirke er likestilt med barns behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. De verdiene som blir nevnt i verdigrunnlaget er viktige i det miljøet barnet

er en del av. Det betyr at det å medvirke i fellesskapet er en verdi som skal være ledende for hele barnehagens praksis. Verdigrunnlaget skal etterleves og praktiseres i alle områder av barnehagens virksomhet.

I kapittel fire står det om barns medvirkning:

Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.27).

Her er det flere viktige poeng. Barn må oppmuntres til at det er ønskelig at man uttrykker egne tanker og meninger. Det blir også tydelig at medvirkning starter hos de ansatte. Det er de ansatte som må se muligheter og hvert enkelt barns forutsetninger. Før et barn vil bruke medvirkningsretten sin, dele sine tanker på en hvilken som helst måte, har det behov for å føle seg trygg og ivaretatt. Dette krever at personalet har kunnskap om medvirkning som rettighet og hva dette betyr for fellesskapet. Samtidig er dette noe som barnehagepersonalet ikke kan velge bort siden kravet er forankret i barnehageloven, Grunnloven og barnekonvensjonen. Perspektivet om å delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet blir uttrykt. Det som kan virke uklart er hva planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet inneholder i praksis.

Videre skal jeg se nærmere på formuleringer i kapittelet som omfatter fagområdene. Det som er påfallende under tekstsøket er at barns medvirkning alltid står i direkte sammenheng med personalets ansvar. På side 47 står det at «Barnehagens verdigrunnlag og formål skal gi retning for og prege arbeid med fagområdene, og barnas rett til medvirkning skal ivaretas» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.47). Hvert fagområde beskriver tydelig måten dette skal gjøres på. For eksempel i fagområde nærmiljø og samfunn står det om barns medvirkning i hverdagslivet, og at det å samle erfaringer fra medvirkning legger grunnlaget for deltakelse i et demokratisk samfunn. Gjennom å bli oppmuntret til å delta får barn tillit til deltakelse. Et viktig poeng har rammeplanen når den sier at barn skal erfare utfordringer og muligheter med medvirkningsretten (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.56). Det å medvirke, blir sett og hørt krever mot til også å feile. Det å oppleve motstand og utfordringer vil hjelpe barn til å lære mer om hvordan ting fungerer og henger sammen.

Et krav som blir stilt, under fagområde Nærmiljø og samfunn, er at personalet skal gi barna «begynnende kjennskap til betydningen av menneskerettighetene, spesielt barnekonvensjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.57). Kravet om å gjøre barnekonvensjonens innhold kjent for barn er

her språkliggjort. Rammeplanen gir en forpliktende ramme som forutsetter at innholdet gjøres kjent og gjennomføres i praksis. Dette er viktig med tanke på barns rett til medvirkning. Medvirkning starter hos de ansatte. Det er de ansatte som må ha kunnskap om barnekonvensjonens innhold, hva medvirkning er, hva det innebærer og hva som kreves for å kunne oppmuntre til deltakelse.

Barnekonvensjonen art. 12, 13 og 17 gir en beskrivelse av medvirkningsretten. Men selve begrepet omfatter et vidt spekter av perspektiver. En beskrivelse av hva medvirkning er, som blir nevnt flere ganger forskjellige steder i rammeplanen, at barn skal få medvirke til barnehagens innhold. For eksempel på side åtte og ni i rammeplanen under avsnittet demokrati står det at «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter». På side 21, under punktet *barnehagen skal fremme danning*, står det: «I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold». På side 27 står det, som en videreføring, at barna jevnlig skal «få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det blir tydelig at barns medvirkning i barnehagens innhold er et viktig tema for barnehagens virksomhet som innebærer deltakelse i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold, uavhengig av hvordan barn kommuniserer eller uttrykker seg.

Videre blir medvirkning beskrevet i sammenheng med lek. Barnehagen skal være tilrettelagt, slik at barn aktivt kan delta i lek og andre aktiviteter. Det står at «[...] barna er medskaper av egen kultur i en atmosfære preget av humor og glede» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Lek har en stor og sentral plass i barnehagens virksomhet. Gjennom lek skal barn få opplevelser av å aktivt bidra med seg selv. Det vil si å samle erfaringer med demokratisk deltakelse i fellesskapet. «Personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). I denne sammenhengen er kommunikasjon et viktig poeng. Til dette skriver rammeplanen: «Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.23). Medvirkning henger tett sammen med kommunikasjonsuttrykk. Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Barns rett til å ytre seg kan skje på hvilken som helst måte. Rammeplanen beskriver det slikt: «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.27). Denne setningen kan diskuteres i forbindelse med medvirkningsnivåer. Tidligere i oppgaven ble medvirkningstrappen diskutert (se figur en). Med stigende alder og erfaring vil muligheten for medvirkning øke.

En viktig forutsetning for medvirkning for alle barn er inkludering og mulighet til deltakelse. Det vil si at alle barn, uansett alder, opprinnelse og andre forutsetninger har mulighet til å gå i en barnehage. «Inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for sosial deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40). Barn i barnehagen skal lære seg å respektere forskjellighet og samle positive opplevelser av det å leve i et fellesskap. Barnehagen skal være «et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» står det på side 8 i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns rett til medvirkning og inkludering er to perspektiver som er avhengig av hverandre. Uten å være inkludert er det ikke mulig å være involvert.

Hvilke språklige virkemidler blir brukt i teksten?

Barns rett til medvirkning i rammeplanen er beskrevet med et juridisk og kortfattet språk der det legges lite vekt på overtalende språkbruk. Det blir heller ikke brukt noen praktiske eksempler. Når vi ser på de tre formene etos, logos og patos, så fremstår språket i rammeplanen som et svært nøkternt og faglig språk. Det blir ikke brukt overtaleformer, som for eksempel forfatterens personlighet eller karakter. Det vi vet er at Kunnskapsdepartementet sto for utformingen av rammeplanen. Det er ikke nevnt enkelte forfatternavn. Det er heller ingen tegn til lidenskap, som forsøk på å gjøre leseren følelsesmessig engasjert. Som Øivind Bratberg skriver, gir dette seg stilmessig til uttrykk i nøytrale ordlag (Bratberg, 2021, s.133). Språket i rammeplanen bygger på logos, en saklig og velformulert oppbygging av en argumentasjon. For eksempel i avsnittet om demokrati:

Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. Gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barna få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av. Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8-9)

Argumentasjonen er bygget opp på en presis måte. Først blir det gitt en begrunnelse. Videre blir det stilt noen krav gjennom bruken av ordet skal. Etter å ha lest setningen er det ikke et spørsmål om hva leseren selv ønsker, men hva dokumentet krever, og hvordan det skal gjennomføres. Språket og retorikk i forbindelse med barns rett til medvirkning er altså ikke brukt for å overbevise leseren. Utgangspunktet er at innholdet i den formelle rammeplanen er en manifestasjon av de kravene som finnes i samfunnet. Med dette blir rammeplanen et handlingsgrunnlag, som utelukker generelle diskusjoner rundt selve innholdet, men som krever et aktivt arbeid med å reflektere over hvordan innholdet skal omsettes i praksis.

5.3.2. Barns medvirkning i den sächsische bildungsplanen

Begrep	Antall brukt i teksten	Kommentarer
Partizipation	7 treff på 6 sider	1 treff under 1. Grunnlag 5 treff under 2. Fagområder 1 treff av begrepet Partizipation kommer frem i litteraturlisten og blir ikke tatt i betraktning.
Beteiligung	43 treff på 17 sider	3 treff under 1. Grunnlag. 29 treff under 2. Fagområder. 1 treff under 3. Kontekst. 1 treff under 4. Vedlegg. 9 treff av begrepet Beteiligung kommer frem i innholdsfortegnelser, litteraturlisten eller overskrifter og blir ikke tatt i betraktning.
Teilnahme	6 treff på 6 sider	4 treff under 2. Fagområder. 1 treff under 3. Kontekst. 1 treff av begrepet Teilnahme kommer frem i litteraturlisten og blir ikke tatt i betraktning.
Mitsprache	1 treff på 1 side	1 treff under 2. Fagområder.

Tabell 10: Kvantitative funn, bruk av språkindikatorer partizipation, beteiligung, teilnahme og mitsprache i den sächsische bildungsplanen

Bildungsplanen er et dokument på 212 sider (inklusive sider til notater og illustrasjoner). Vi finner syv treff på begrepet partizipation fordelt på seks sider. Dette er et relativt beskjedent antall med tanke på at selve begrepet anses som hovedbegrepet i tysk forskningslitteratur. Tidligere beskrev jeg nyansene i det tyske språket. Derfor ble ordene beteiligung, teilnahme og mitsprache inkludert i studien. I motsetning til begrepet partizipation blir ordet beteiligung nevnt 43 ganger på 17 sider. Det store tallet tyder på at det å være delaktig er en viktig idé i pedagogikken i tyske barnehager, men jeg tolker det også slik at begrepet beteiligung er et mer nøyaktig ord enn det overordnede begrepet partizipation. Et annet ord for deltakelse er ordet teilnahme (å delta). Det ble seks treff på seks sider for dette ordet. Mitsprache, som oversatt betyr å ytre seg, har kun ett treff på en side. Det er overraskende få treff for et begrep som i stor grad berører barns rett til medvirkning. Er det slik at artikkel 13 i FNs barnekonvensjon ikke er gitt et stort fokus i barnehagen, eller er det slik at den tyske bildungsplanen likestiller, eller inkluderer selve ytringsfriheten (mitsprache) med andre begreper som beteiligung, teilnahme og partizipation. Det siste kan tenkes å være riktig hvis vi stoler på Raingard Knauer som sier: «Gelebte Demokratie in der Kindertageseinrichtung wird gleichgesetzt mit Partizipation.» Oversatt: Levd demokrati i barnehagen er likestilt med partizipation (Knauer, 2007, s.27, egen oversettelse). Partizipation blir i denne diskusjonen til et overordnet begrep som inneholder en del perspektiver og nyanser.

Raingard Knauer påstår at den sächsische bildungsplanen har en utpreget orientering på partizipation (Knauer, 2007, s. 32). Dette støttes ved at språkindikatorene finnes i alle kapitler av bildungsplanen. Det tolkes slik at partizipation er et ledende prinsipp som er viktig for alle områder av barnehagens

organisasjon. Fagområde sosial danning har begrepet medvirkning som ledende prinsipp. Dette kan forklares med at sosial utvikling henger tett sammen med å delta i et fellesskap, forhandle om regler, og utvikle og ytre meninger og holdninger i samspill med andre. Det som ikke er mulig med den sächsische bildungsplanen er å forske på forandring av språkbruken over tid, fordi det ikke har kommet store forandringer annet enn at skolefritidsordningen (Hort) ble innlemmet i planen.

I hvilken sammenheng blir barns rett til medvirkning brukt i teksten og hvordan blir det begrunnet?

Et viktig perspektiv på hvordan begrepet medvirkning forstås i bildungsplanen står på side 28 i kapitlet som omhandler grunnlag: „Teilhabe umfasst zwei sich wechselseitig bedingende Aspekte: zum einen die Beteiligung an der Ausgestaltung der Kindertageseinrichtung und zum anderen das Engagement im politischen Raum.“ Oversatt: Deltakelse omfatter to gjensidig avhengige aspekter: på den ene siden deltakelse i organisering av barnehagen og på den andre siden engasjement på den politiske arenaen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Tekstutdraget beskriver på den ene siden barns rett til å medvirke ved organiseringen av hverdagen og på den andre siden engasjementet i det politiske rommet. Hva betyr politisk rom i barnehagen? Demokratisk deltakelse i denne sammenheng tolkes som mulighet til å påvirke sin omverden. Et eksempel kan være deltakelse i utformingen av rommene i barnehagen. På den andre siden betyr demokratisk deltakelse at barnehagen må ha et konsept, som også Raingard Knauer og Rüdiger Hansen skriver om (Knauer, Hansen, 2016). Et barnehagekonsept i Tyskland er en detaljert plan for et større og langsiktig prosjekt og beskriver i detalj hvordan det praktiske og teoretiske arbeidet skal se ut. Et konsept skal sette ord på hvordan medvirkning skjer i hverdagen. I teksten blir det gitt et eksempel på den ansattes ansvar for å bruke barnehagens konsept til å realisere barns rettigheter. En slik konsepsjon kan omfatte barnekonferanser, barneparlament og konsultasjonstimer som kan sammenliknes med institusjoner i politikken.

Videre står det i teksten at det kreves ansatte som respekterer barn og som er i stand til å forstå de spesifikke temaene til barn. Det kreves ansatte som har kompetanse og som er villige til å gi fra seg makt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Makt og ansvar som blir gjenstand for diskusjon senere i oppgaven er viktige diskusjonsgrunnlag. Det å la barn medvirke, som betyr en handling eller en avgjørelse av eller med barn krever at ansatte gi fra seg makt. En avgjørelse sammen med barn kan inneholder usikre momenter som ikke lar seg planlegge. Medvirkning forstått slikt vil derfor alltid være en flytende og til del uforutsigbar prosess.

Flere interessante perspektiver finner man under fagområde somatisk danning. Et tekstutdrag som jeg anser som veldig viktig er beskrevet på side 56:

Das heißt: Kinder nicht hochziehen, sie nicht einengen oder in eine bestimmte Position bringen, sie nicht drängen, dass sie sitzen, stehen oder laufen mögen, sondern stattdessen geeignete Spielmaterialien und Klettergeräte anbieten, Bewegungsexperimente zulassen und aushalten oder im Bewegungsdrang beim Windeln nachgeben. Auch im Stehen oder auf der Matte kann gewandelt werden, um neue Erfahrungen und aktive Beteiligung zu ermöglichen.

Oversatt: Ikke dra barn opp, ikke begrens dem eller sett dem i en bestemt posisjon, ikke tving dem til å sitte, stå eller løpe, men tilby heller passende leker og klatrestativer, tillate og tåle bevegelseseksperimenter eller gi etter trangen til å bevege seg ved bleieskift. Det er mulig å skifte bleie stående eller på matta, for å muliggjøre nye opplevelser og aktiv deltakelse (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Her belyses medvirkningsretten fra et fysisk og kroppslig perspektiv. Bevegelse, eller fysisk utfoldelse, fremstår som en form for medvirkning og en måte å kommunisere sine meninger på. Gjennom denne setningen tilfører bildungsplanen en ny dimensjon på hva medvirkningsbegrepet kan bety i barnehagen. I setningen kommer også aspekter ved rommets utforming frem. Det fysiske miljøet, for eksempel interessante leker og klatrestativer, inviterer til fysisk utfoldelse og er en viktig forutsetning for medvirkning. Det å forske på kroppens muligheter og begrensninger gir viktig erfaring med hvordan man skal forholde seg til andre mennesker. Små barn kommuniserer mye gjennom bestemte bevegelser. Erfaringen man får gjennom å bli sett og hørt og tatt hensyn til, er viktig for utviklingen av hvert enkelt barns følelses- og uttrykksliv. Tekstutdraget er også interessant med tanke på språk og retorikk. Det fremstår som en direkte oppskrift. Først blir det gitt eksempler på hva man ikke skal gjøre for så å gi handlingsalternativer. Setningen blir benyttet i styringsdokumentet for å gi veiledning til ansatte i barnehager, slik at man kan gå bort i fra tradisjonelle måter å gjøre det på. På den andre siden er dette et eksempel på partizipation i hverdagen.

På side 65 kommer språknyansene i det tyske språket frem: „Unter Beteiligung werden jedoch nicht nur formale Beteiligungsmöglichkeiten gefasst, sondern auch Teilnahme und Mitwirkung als aktiver Beitrag des Individuums selbst: sich an etwas beteiligen und an etwas beteiligt werden.“ Oversatt: Deltagelse betyr ikke bare formelle muligheter for deltakelse, men også deltakelse og medvirkning som et aktivt bidrag fra individet selv: å delta i noe og å bli involvert i noe. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Gjennom sitatet beskriver bildungsplanen barnet som aktør i eget liv. Det betyr at medvirkning kan ha mange perspektiver, men medvirkning betyr også et aktivt bidrag fra barnet selv og involvering av andre.

På side 77, under fagområde sosial danning står det: "Wird Partizipation im Sinne einer Alltagspartizipation verstanden, dann ist dies ein Beitrag, um mit Kindern im Alltag Demokratie zu (er)leben." Oversatt: Hvis medvirkning forstås i betydningen av en hverdagsdeltakelse, så er dette et bidrag til å (opp-)leve demokrati med barn (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Bildungsplanen gir her en forståelse av sammenhengen mellom demokrati og medvirkning i barnehagen. Medvirkning og demokrati er to begreper som forutsetter hverandre. Hverdagsdeltakelse er et begrep som rommer mange perspektiver. Jeg tolker det slik at for å oppleve og leve demokrati må partizipation (her brukt som samlebegrep for alle nyanser) være en integrert del av barnehagens hverdag. Å oppleve demokrati eller leve demokrati blir dermed til en livsstil og en innstilling som gjennomsyrrer hele dagen, hver dag.

Den tyske bildungsplanen gir konkrete eksempler på hva medvirkning kan være, samtidig som den beskriver hva man bør unngå. Tekstutdraget på side 65 viser noen viktige poeng:

Partizipation in der Kommune kann unterschiedliche Formen annehmen und reicht von der repräsentativen Beteiligung in Kinder- und Jugendparlamenten bzw. -beiräten bis hin zu offenen Formen der Beteiligung in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumplanung, in Zirkeln für Verkehrsplanung und Stadtteilmforschung im Rahmen von Spielraumgestaltung.

Oversatt: Medvirkning i kommunen kan ta forskjellige former og varierer fra representativ deltakelse i barne- og ungdomsparlament, til åpne former for deltakelse i workshops for boligplanlegging, transportplanlegging og bydelsforskning for utforming av lekerom. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Tekstutdraget omhandler ikke bare medvirkning i barnehagen. Det blir også gitt eksempler på medvirkningsformer som ligger utenfor barnehagens ansvarsområde. Eksempelene som blir nevnt her mener jeg kan være krevende å gjennomføre med barnehagebarn. Hvorvidt og i hvilken form reell medvirkning kan finne sted for prosjekter som omhandler boligplanlegging, transportplanlegging og bydelsforskning kan diskuteres. Jeg mener eksemplene over kan inneholde former for manipulasjon eller dekorasjon som viser at man følger lovverket. Samtidig gir ikke eksemplene nødvendigvis reelle medvirkningsmuligheter. Slike prosjekter bør alltid vurderes i forhold til barns alder og modenhet.

Hvilke språklige virkemidler blir brukt i teksten?

Detaljerte beskrivelser i bildungsplanen likner nærmest på oppskrifter. Spørsmålet som kan stilles er hvor mye tiltro forfatterne har til fagpersoner i barnehagen. Oppskriftsformen kan redusere faglig diskusjon og bruk av skjønn. Behovet for refleksjon og diskusjon reduseres når man kan følge en

oppskrift i bildungsplanen. Bildungsplanen gir omfattende beskrivelser for medvirkning, og hvordan det skal praktiseres. Barns rett til medvirkning er språkliggjort i bildungsplanen på en måte som gjør at man ukritisk kan omsette det i praksis. Det jeg savner er et spillerom for tolkning og refleksjon slik at barnehagens ansatte kan medvirke til hvordan planens innhold omsettes i praksis. På flere steder i teksten gir bildungsplanen en oversikt over bestående forestillinger om samfunnet, både positive og negative. Selv om bildungsplanen legger vekt på forklaring med positive og negative eksempler på hva partizipation i barnehagen skal være, makter den ikke å gi en oversikt over alle perspektiver. Dette er kanskje heller ikke målet. Det kan tolkes slik at bildungsplanen er et dokument som skal gi en ramme for arbeidet. Gjennom beskrivelsene skal barnehageansatte bli orientert om hvordan det ser ut i samfunnet og hvordan virkeligheten i barnehagen skal se ut. I bildungsplanen blir det brukt flere retoriske virkemidler. På den ene siden fremstår dokumentet som et normativt styringsdokument, et dokument som sier hvordan det skal være. På den andre siden blir det brukt en del etos og patos. Påstander om hvordan virkeligheten i samfunnet ser ut står ofte ubegrunnet. For eksempel på side 71: „Kindheit wird in der Öffentlichkeit immer noch romantisch verklärt und verstellt so die Sicht auf Kinder, die sich als Konsequenz des gesellschaftlichen Wandels eigene Interessen ausbilden und artikulieren.“ Oversatt: Barndommen romantiseres fortsatt i offentligheten og skjuler dermed synet på barn som utvikler og artikulerer egne interesser som en følge av sosial endring. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Leseren er tvunget til å oppfatte påstandene som sannhet. Gjennom dette blir det fremkalt lidenskap, motstand og vilje til å motbevise gjennom egen praksis.

5.3.3. Barns rett til medvirkning i et komparativt perspektiv

	Tyskland	Norge
Språkliggjøring	<ul style="list-style-type: none"> • Stort fokus på beskrivelser • Utfyllende språk • Mange beskrivelser på hva medvirkning er, kan være • Beskrivelser på hva som ikke er lov til å gjøre • Beskrivelser av virkeligheten i samfunnet • Beskrivelse av hvordan virkeligheten i barnehagen skal være • Som en oppskrift med negative og positive eksempler • Bruk av etos og patos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mindre fokus på utfyllende beskrivelser • Tydelig språk • Fokus på beskrivelse hvordan virkeligheten i barnehagen skal være • Gir grunnleggende verdier som forutsetter refleksjon og diskusjon • Et nøkternt språk, bruk av logos

Tabell 11: Oversikt over likheter og forskjeller av barns rett til medvirkning i Norge og delstaten Sachsen

Både i Norge og i delstaten Sachsen er barns rett til medvirkning språkliggjort i rammeplan og bildungsplan. Forskjellen på hvordan medvirkning er språkliggjort er omfanget og bruk av retoriske midler.

Rammeplan og bildungsplan skal være en «manifestasjon av samfunnets ønsker og krav, og et handlingsgrunnlag for barnehagelærere», sier Rønning (2014, s.16). Et slikt dokument kan være generelt, med stort handlings- og tolkningsrom, styrende eller fremstår nærmest som en oppskrift som kan følges. Dette er noe som må drøftes videre når det gjelder den sächsische og norske planen. Som fremstilt i tabell 11 bruker den tyske bildungsplanen et rikt språk, med både positive og negative eksempler. Gjennomlesning av bildungsplanen gir en følelse av at forfatterne advarer leseren om hvordan ikke å gjøre det. Samtidig beskrives virkeligheten flere steder og det gis en forklaring på hvordan oppgaver skal løses i barnehagen. Virkemidler, som er fremtredende i denne sammenhengen, er etos og patos. Når man leser dokumentet får man en følelse av å høre stemmene til personer som kjenner virkeligheten og som vet hvordan virkeligheten skal se ut. Det blir tydelig at forfatterne av bildungsplanen er involvert i og kjenner fagfeltet. Følelsen av at forfattere er kompetente skaper aksept. Påstander, som til dels står ubegrunnet, blir oppfattet som sannheter fordi forfatterstemmen virker troverdig. Det rike språket skaper engasjement og vilje til å gjennomføre innholdet i bildungsplanen. Samtidig brukes det logos. Argumentasjon som er logisk og faglig begrunnet.

I den norske rammeplanen derimot, brukes saklig og tydelig språk. Unødvendige beskrivelser er ekskludert. Språk og argumentasjon krever at leseren har fagkunnskap slik at innholdet kan tolkes og forstås.

Den norske rammeplanen er et dokument på 64 sider. Et dokument på 64 sider forutsetter presise formuleringer og utelukker bruk av eksempler og rike beskrivelser. Som tidligere beskrevet ble rammeplanens omfang redusert med 2006 utgaven. I forslaget til oppdateringen av barnehageloven fra 1995 kom det frem at et tidsriktig regelverk skulle være mer kortfattet og klart og mindre omfattende (Barne- og familiedepartementet, 2005). Den sächsische bildungsplanen derimot, er et dokument på 212 sider. 212 sider tillater mer utfyllende språk.

Rammeplanen for barnehagen er et tydelig styringsdokument. Dokumentet beskriver rammen for hvordan det skal være. Nøktern retorikk brukt i rammeplanen forutsetter at personalet aksepterer innholdet. Innholdet er beskrevet slik at fagpersoner og ansatte i barnehagen aktivt må arbeide med den praktiske gjennomføringen. Rammeplanen for barnehagen er derfor også et egnet dokument som grunnlag for tilsyn.

Bildungsplanen kan ses på som et instrument eller et hjelpemiddel som skal gi form på dannelsingsoppdraget. De retoriske virkemidlene som blir brukt lar bildungsplanen fremstå mer som en lærebok eller et dokument som har som mål å overbevise leseren om nødvendigheten av tiltakene.

Når vi ser nærmere på hvordan ideen om barns rett til medvirkning er språkliggjort blir både likheter og forskjeller synlige. Demokratisk deltakelse blir forstått som prosess som foregår i fellesskap. Dette bygger på Raingard Knauer sin demokratiforståelse (Knauer, referert i podcasten til Rönicke, 2021). Det blir gitt forskjellige perspektiver på medvirkningsbegrepet både i rammeplanen og i bildungsplanen. Norske og sächsische barnehager har ett felles dokument - FNs barnekonvensjonen, som sier at alle barn har rett til å medvirke, bli sett og hørt. Barnekonvensjonen er et utgangspunkt for innhold faglig argumentasjon. Det er kun små språklige nyanseforskjeller. Hvordan retten til medvirkning praktiseres er forskjellig fra barnehage til barnehage, og også mellom Norge og Tyskland.

5.4. Begrepet „Ansvar“ i styringsdokumentene

Barn er avhengig av mennesker rundt seg som har kunnskap og som tar ansvar for at rettighetene til barn ivaretas. Demokrati og barns rett til medvirkning er avhengige av to aspekter – makt og ansvar. Jörg Maywald skriver: „Für eine gesunde Entwicklung sind sie auf Erwachsene angewiesen, die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Kinder zu ihrem Recht kommen.“ Oversatt: For en sunn utvikling er barn avhengige av voksne som tar ansvar for at barna opplever sine rettigheter ivarettatt. (Maywald, 2021, s.15, egen oversettelse).

Voksne og barn er likeverdige foran loven, men forholdet mellom voksne og barn kjennetegnes av maktskjevhet. Denne asymmetriske relasjonen gjør det viktig at voksne erkjenner sin autoritet. Hannah Arendt gir oss begrepene kvalifikasjon og autoritet som jeg tar med meg inn i dette avsnittet (Arendt, 2020, s.270-276). Autoritet i denne sammenheng betyr å gi barn friheten til å medvirke og delta, samtidig som man er sin makt og sitt ansvar bevisst. Et viktig spørsmål videre er hvem som får ansvaret for barns rett til medvirkning i styringsdokumentene. I dette avsnittet skal jeg se nærmere på konteksten og hvordan ansvaret beskrives i rammeplanen og i bildungsplanen.

5.4.1. Hvem har ansvar for barns rett til medvirkning i den norske rammeplanen

Etter en nærmere studie av rammeplanen kommer man fort frem til en tydelig beskrivelse av ansvarsfordelingen. Rammeplanen nevner jevnlig: «Barnehagen skal» og «Personalet skal». Når det står «Personalet skal», gir rammeplanen et klart signal om hvem som er ansvarlig for å gjennomføre

og tilrettelegge. Det er personalet, altså alle som er ansatt i barnehagens organisasjon, uavhengig stillingstittel. Men hvordan skal jeg tolke meningen av formuleringen «barnehagen skal ...»? Dette er en vid formulering som kan tolkes på flere måter. Jeg påstår at alle som jobber i barnehagen er ansvarlig for at lover og rammer blir overholdt og gjennomført. Barnehagen er et fysisk sted. Et fysisk sted kan ikke pålegges ansvar, men det kan fysisk legges til rette for at barn føler seg sett og hørt, og det kan skapes en atmosfære som inviterer til medvirkning. I rammeplanen på side 19 i kapittelet om barnehagens formål og innhold, står det: «Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tilrettelegging for aktiv deltakelse fremstår som en direkte praktisk oppgave som er grunnleggende for barns trivsel og trygghet og dermed medvirkningsretten. Her gir rammeplanen ansvaret direkte til personalet for at barnehagen som et fysisk sted tilrettelegges for barns behov. Jeg tolker det slik at det er hele personalet som skal gjennomføre oppgaven, men at den pedagogiske lederen har hovedansvaret.

Den korte og tydelige beskrivelsen «Barnehagen skal ...» kan derfor tolkes både som tydelig, at alle har et ansvar, men samtidig også som utydelig. Noen eksempler på en vid ansvarsfordeling står på side 8 i rammeplanen: «Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap ...», eller på side 27: «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvem refereres det til når det står «Barnehagen skal»? Her kunne forfatterne av dokumentet vært mer presise. Det er et kjent fenomen i samfunnet at hvis man ikke blir tildelt en oppgave direkte, så er det lett å avvise ansvaret. Når ansatte leser «Barnehagen skal» er det enkelt å fraskrive seg ansvaret. Å lese formuleringen «Barnehagen skal» er derfor alltid avhengig av konteksten den brukes i. For å kunne forstå formuleringen fullt ut, er det viktig å ha lest hele avsnittet eller dokumentet. En setning må alltid tolkes i en større helhet.

Kapittel to i rammeplanen viser en oversikt over hierarkiet i barnehagen. Rammeplanen sier: «Barnehageeieren og alle som arbeider i barnehagen, skal sammen bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sine erfaringer og sin kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). Det tolkes som et kollektivt ansvar hvor alle må bidra med sin erfaring og kompetanse. Det tyder likevel på et hierarki av ansvar. Videre gir kapittel to en oversikt over hva eieren, styreren og den pedagogiske lederen har ansvar for. Kapittelet utelater øvrig personal, men sier kort at «Rammeplanens øvrige kapitler inneholder plikter for barnehagens personale og omfatter alle som arbeider i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). Det betyr at eier, styrer og pedagogisk leder har en særstilling når det kommer til ansvar i barnehagens organisasjon.

Rammeplanen gir ansvaret til barnehageeieren gjennom: «Barnehageeieren har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldene lover og regelverk, jf. Barnehageloven §7 første ledd». Videre står det at «Barnehageeieren har dermed juridisk ansvar for kvaliteten på barnehagetilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). Barnehageeieren er ansvarlig for at det er lagt til rette slik at styrere, pedagogiske ledere og øvrig personal kan utøve sin profesjonalitet i hverdagen.

«Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt», står det i rammeplanen på side 16 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Styreren har som oppgave å sørge for at det er nok personal til stede og at personalet har en felles forståelse for oppdraget gitt av loven og rammeplanen.

Pedagogisk leder er ansvarlig for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, veilede og sørge for at rammeplanen og barnehageloven overholdes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Den pedagogiske lederen er dermed ansvarlig for å veilede og dele kunnskap om barns rett til medvirkning med øvrig personal.

Det er eieren som har det juridiske ansvaret for at lover og regelverk overholdes, styreren har det daglige ansvaret for driften og den pedagogiske lederen er ansvarlig for å iverksette og fordele oppgavene.

Begrepet ansvar er også tett forbundet med profesjonsetikk. Profesjonen vår har et ansvar for barn, deres foresatte og samfunnet (Utdanningsforbundet, 2022). Det betyr at det daglige arbeidet med barns rettigheter baserer seg på profesjonsetiske avveiiinger og begrunnelser. Etikk er læren om moral, altså hvordan man bør handle, sier Mathea Slåttholm Sagdahl (2020). Alle som jobber i en barnehage må ha kunnskap om sitt profesjonsetiske ansvar. Det vil si at ingen kan fraskrive seg ansvaret. Medvirkningsretten og demokrati er et fellesansvar. Det tolkes slik at alle voksne, uansett stilling og utdanning, har et ansvar for at barn kan utøve retten sin.

Rammeplanen er et arbeidsdokument for personalet. På side 38 blir det beskrevet at årsplanen skal reflektere arbeidet barnehagen gjør på de ulike områdene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr at personalet er bundet til å bruke rammeplanen i det pedagogiske arbeidet. Årsplanen dokumenterer hvordan barnehagen har jobbet med rammeplanen. Videre på side 38 blir det henvist til at det skal synliggjøres hvordan medvirkning vurderes, planlegges og gjennomføres. Medvirkning blir dermed et område som skal dokumenteres. Dette kan by på utfordringer. Anne Trine Kjørholt påpeker at det ikke finnes en enhetlig tolkning av hva retten til medvirkning innebærer (Kjørholt, 2010, s.15). Som tidligere beskrevet i teoridelen, er begrepet vanskelig å definere eller avgrense. Barns medvirkning inneholder

mange forskjellige aspekter og perspektiver. Dokumentasjon av et så omfattende begrep som skal fremstå som en verdi og et grunnlag for alt som skjer i barnehagen kan være krevende.

Konsekvensen må være at hver enkelt barnehage må jobbe med rammeplanens innhold og diskutere ansvarsfordeling. En utydelig ansvarsfordeling som gir et kollektivt ansvar til alle i barnehagen («Barnehagen skal») og som ikke blir tydelig tematisert blant personalet, kan resultere i ansvarsfraskrivelse. En fare kan da være at barns rett til medvirkning forbli et begrep på en plan i en skuff eller en tilleggsoppgave som blir ikke blir prioritert. Når vi i tillegg vet at det å gi barn muligheten til å medvirke betyr at man som voksen må gi fra seg kontroll og risikere uønskete svar eller resultater, er dette noe som bør diskuteres internt i barnehagen. Demokrati må leves i barnehagen. Demokrati, folkets styre, betyr at barn i barnehagen får muligheten til å ytre seg. Det innebærer at personalet i barnehagen er sitt ansvar bevisst. Dette ansvaret omfatter å veilede barn, være sammen med barn, gi barn muligheten til å prøve og feile og prøve igjen. Tilbake til Olav Kasin og Hannah Arendt som sier at det er viktig at barnehagen har ansatte som tar sitt profesjonsetiske ansvar på alvor slik at barn føler tilhørighet, utvikler selvspekt, kunnskaper og holdninger gjennom å gjøre sine egne erfaringer (Kasin,2019, s. 140; Arendt, 2020).

Ansvar bør diskuteres i forhold til grunnbemanning og utdanningsnivået i den norske barnehageorganisasjonen. I fagmiljøer debatteres det om dagens grunnbemanning er for lav i barnehager. Dette kan bety at det kan være vanskelig å ivareta barns medvirkning på en faglig og ansvarlig måte. På den andre siden ligger det et stort ansvar på barnehageledere. Barnehageansatte har forskjellig erfaring og kunnskap om barnehagefaget og barnerettighetene. Selv om ingen kan fraskrive seg ansvaret for at barnehagemandatet blir oppfylt på en god måte, forutsetter det at det foregår kunnskapsformidling, veiledning og diskusjon i barnehagene. «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» står det i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). Dette bør legges som basis for all faglig virksomhet i barnehagens organisasjon. Barnehageledere har dermed et ansvar for å skaffe møteplasser, der det er mulig å dele kunnskap, reflektere over problemstillinger og utarbeide hvordan en tydelig rollemodell skal se ut i forhold til styringsdokumentene.

5.4.2. Hvem har ansvar for barns rett til medvirkning i den sächsische bildungsplanen

Bildungsplanen har et bredt syn på hvem som har ansvar for barns rett til medvirkning. For det første sier bildungsplanen generelt at: «Partizipation braucht Erwachsene.» Oversatt: Deltakelse trenger

voksne. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.28, egen oversettelse). For å kunne svare på hvem som defineres som voksne, er det viktig å se hvem som er målgruppen for bildungsplanen. På side 12 står det at bildungsplanen er en orienteringshjelp og et hjelpemiddel for det pedagogiske fagpersonalet, og dagmammaer/ -pappaer. I tillegg blir det nevnt kooperasjonen mellom barnehage og skole og samarbeidet mellom familie og barnehage (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Jeg mener vi derfor kan snakke om en utvidet målgruppe, som omfatter barnehagepersonalet, dagmammaer/ -pappaer, grunnskolelærere og foreldrene. En mulig tolkning av begrepet voksne er derfor alle som kommer i kontakt med barn i samarbeid med barnehagen. Det at bildungsplanen legger ansvaret på flere grupper av personer støttes ved at forfatterne bruker uttrykket «alle voksne» flere steder.

Ansvarsfordelingen nevnt i bildungsplanen omfatter også steder utenfor barnehagens jurisdiksjon. På side 65 står det: „Beteiligung kann nur im gesellschaftlichen Nahraum von Kindern geschehen. Dabei haben alle Erwachsenen Sorge zu tragen, dass Beteiligung möglich ist und die kommunikativen Prozesse des Aushandelns auf gleicher Augenhöhe stattfinden.“ Oversatt: Deltakelse kan bare skje i det sosiale miljøet til barn. Alle voksne må sørge for at medvirkning er mulig og at kommunikative forhandlingsprosesser foregår på lik høyde med barn (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Det sosiale miljøet til barn er steder der barn oppholder seg. Med dette bekreftes min tolkning at flere personer tillegges et ansvar. En enda tydeligere tilnærming finnes flere andre steder i dokumentet. For eksempel på side 36, under grunnlag for bildungsplanens innhold, skrives det: «Fachkräfte, die an diesen besonderen Entwicklungsorten arbeiten, sollten sich dessen bewusst sein.» Oversatt: Fagfolk som jobber på disse utviklingsstedene bør være klar over dette (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse). Her er det fagpersoner spesielt som tillegges et ansvar for barnehagen. Det som er interessant er at barnehagen blir nevnt som et spesielt utviklingssted for barn. En slik formulering kan anses som et virkemiddel for å skape eierskap og en viss stolthet blant personalet og fagpersonalet. På den andre siden forutsetter bruken av en slik formulering at personalet har spesiell kunnskap. Det vil si at alle som jobber på et slikt spesielt utviklingssted må ha spesiell kunnskap om stedet og barna. Med dette blir ansvaret til noe viktig og avgjørende for barns utvikling.

På side 77, under fagområde sosial danning, nevnes pedagogiske fagpersoner (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Det tolkes slik at alle voksne som jobber med barn har et kollektivt ansvar overfor barn. Men samtidig konkretiserer bildungsplanen i fagområdene at det hviler et særskilt ansvar på fagpersonene for at lovens innhold blir ivaretatt.

Den tyske bildningsplanen har dermed en vid forståelse av ansvarsbegrepet. Det tolkes slik at ansvaret blir fordelt på barnehagepersonalet og utover. Dette betinger at bildningsplanen blir lest av andre enn barnehagens personale. Ønsket om et samarbeid mellom foreldre, barnehageeiere og eksterne fagpersoner blir tydelig på side 65, hvor det står: „Die gemeinsame Suche nach Formen der informellen Beteiligung von Eltern, Trägern und externen Professionellen an den Belangen einer Kindertageseinrichtung erweitert den Handlungsrahmen von pädagogischen Fachkräften und kann Ressourcen freisetzen.“ Oversatt: Felles søken etter former for uformell deltakelse av foreldre, barnehageeiere og eksterne fagpersoner i barnehagens interesser utvider handlingsområdet for pedagogiske fagpersoner og kan frigjøre ressurser (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Det tyder på at bildningsplanen legger stor vekt på et samarbeid mellom hjem og barnehage, og barnehage og eksterne fagpersoner. En sterk rolle får foreldrene ved at det søkes en faglig dialog på lik høyde (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.13). Foreldrene blir ansett som eksperter i eget barns utvikling. Det er viktig å involvere foreldrene i egne barns hverdag i barnehagen. En faglig diskusjon med foreldrene kan derimot også by på utfordringer. Benyttelse av fagspråk er et eksempel. I dialog med foreldrene må fagpersoner i barnehagen benytte et enklere språk. Eventuelle misforståelser kan oppstå. På den andre siden kan uenigheter gi utfordringer. Dette kan føre til at barnehagen blir ansett som en service som foreldre betaler for. Når foreldrene blir til eksperter og bestemmer hva som må gjøres, kan det resultere i at faglig kunnskap, innhold og utvikling forblir ubrukt eller går tapt.

I forbindelse med denne tematikken gir bildningsplanen et slags faglig ansvarshierarki i barnehagen ved å skrive: „Beteiligung umfasst verschiedene Akteure, deren Handlungsspielräume unterschiedlich weit reichen, wobei in der Kindertageseinrichtung Kinder und pädagogische Fachkräfte die Hauptakteure darstellen. Gefolgt von Eltern, externen Professionellen und anderen Erwachsenen aus dem Gemeinwesen.“ Oversatt: Deltakelse omfatter ulike aktører med varierende handlingsrom. I barnehagen er barn og pedagogiske fagpersoner hovedaktørene, etterfulgt av foreldre, eksterne fagfolk og andre voksne i samfunnet (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s. 64, egen oversettelse).

Deltakelse omfatter ulike aktører med forskjellig handlingsrom. Det tolkes slik at det er barn og pedagogiske fagpersoner som er de viktigste aktørene i barnehagens hverdag. Men ansvaret stopper ikke der, men fortsetter med foreldre, eksterne fagfolk og andre voksne i samfunnet. Dette fremstår som et hierarki som gir personalet i barnehagen handlingsrom og muligheter, samtidig som det tydeliggjør at alle voksne i samfunnet er ansvarlig for at barn kan utøve sine rettigheter. En slik

formulering er i samsvar med barnekonvensjonen som blant annet nevner familien, det offentlige og private velferdsorganisasjoner.

Barnehagen er en samfunnsorganisasjon. Bildungsplanen er en tematisk-metodisk orienteringshjelp og et instrument for profesjonalisering av fagpersonalet (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.11, egen oversettelse). At ansvaret for barns rett til medvirkning legges på flere enn barnehagens personale viser at dette er en stor oppgave som er viktig for hele samfunnet. Det er en oppgave som barnehagen må og skal bidra med, men ikke alene. Dette løfter tematikken fra det å være et adskilt fagområde for barnehagen til det å være en livsinnstilling i samfunnet. Medvirkning blir til noe som gjennomsyrrer barnets hverdag, hjemme, i kommunen eller bydelen og i barnehagen. På den andre siden inneholder dette også farer.

For eksempel er det viktig å diskutere ansvarsbegrepet i forhold til grunnbemanning og utdanningsnivå. Grunnbemanningen i sächsische barnehager blir kritisert av Bertelsmann Stiftung i undersøkelsen Ländermonitor (Bertelsmann Stiftung, 2021). En forutsetning for at barnehagemandatet og dermed barns rett til medvirkning kan gjennomføres, er at rammebetingelser legger til rette for det. Et viktig rammevilkår er tilstrekkelig ressurser i form av antall ansatte. Dette ble diskutert i punkt 5.1.4, organisering av sächsische barnehager.

Et annet spørsmål er ansattes kunnskap om innholdet i barnekonvensjonen. Jörg Maywald skriver at mange ansatte er forsiktige med å anerkjenne barns rettigheter og begrunner det med at barn allerede får lov til for mye (Maywald, 2021, s. 27). Opplevelsen av at barn får lov til for mye kan være begrunnet med barns posisjon i samfunnet og diskusjonen om barns medvirkning versus barns medbestemmelse. Bildungsplanen tar opp utfordringen ved å skrive: „Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, ob und wie man sich beteiligen kann.“ Oversatt: Det finnes ulike ideer om hvorvidt og hvordan man kan delta (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.65, egen oversettelse). Det kan tyde på at det fortsatt finnes varierende kunnskap og meninger om hva barns medvirkning er og bør være. Uvitenhet og mangel på kunnskap om hva barns rett til medvirkning betyr og innholdet ibildungsplanen bør være et utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Samtidig tyder det på at en forandring i synet på barn er en lang prosess. I bildungsplanen blir dette tydelig ved at det fortsatt skrives: «Ein neues Bild vom Kind.» Oversatt: Et nytt bilde av barnet (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, s.3, egen oversettelse).

Barnehagen krever kompetente ansatte som kan diskutere og argumentere for innhold og synspunkter. Kun 1 % av ansatte i tyske barnehager er ufaglærte, noe som tyder på et sterkt faglig preg i den tyske barnehagesektoren.

5.4.3. Ansvarsfordeling i et komparativt perspektiv

	Tyskland	Norge
Ansvar	Vid forståelse: <ul style="list-style-type: none"> • Ansvar et innenfor og utenfor barnehagen • Alle voksne • Barn og pedagogiske fagpersoner, etterfulgt av foreldre, eksterne fagfolk og andre voksne i samfunnet 	Smal forståelse: <ul style="list-style-type: none"> • Ansvar et innenfor barnehagen • Personalet skal • Barnehagen skal

Tabell 12: Oversikt over likheter og forskjeller med tanke på ansvar i norske og sächsische barnehager

Det som blir tydelig i analysen av rammeplanen og bildungsplanen er at bildungsplanen har en bredere forståelse av ansvarsfordelingen. Jeg tolker det slik at den norske rammeplanen konsentrerer seg kun om ansvarsfordelingen innenfor barnehagens jurisdiksjon. Det vil si at den fordeler ansvaret og deler ansvaret opp i et hierarki innenfor barnehagen. Denne hierarkien er avhengig av stillingstittel og dermed utdanningsnivå. Den sächsische bildungsplanen derimot har et bredere syn på ansvarsfordelingen. Den skriver om «alle voksnes» ansvar på den ene siden og «barnehagens ansvar» på den andre siden. Bildungsplanen beskriver også et ansvarshierarki som i tillegg til barnehagen omfatter foreldre, eksterne fagfolk og andre voksne.

Som Lucy Smith sier, pålegges det staten plikter overfor individene (Smith, 2020, s.22). Det vil si at det er staten som i utgangspunktet har ansvaret for at innholdet i barnekonvensjonen blir overholdt. I artikkel fire blir statene pålagt «[å] treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative og andre tiltak for å gjennomføre de rettigheter som anerkjennes i denne konvensjonen» (Unicef, 1992; Barne- og familiedepartementet, 1991). Dette gjøres gjennom å gi ansvar til institusjoner som barnehagen. Ansvarsfordeling må skje på individnivå. Det betyr at yrkesgrupper og enkeltpersoner bør få et direkte ansvar. I den norske rammeplanen skjer dette i kapittel to hvor de forskjellige stillingsgruppene blir delt inn i et ansvarshierarki (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bildungsplanen nevner et hierarki på side 65, hvor de pedagogiske fagpersonene blir utnevnt som hovedaktører (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011).

En annen likhet mellom rammeplanen og bildungsplanen er at fagpersoner nevnes. Fagpersonalet tolker jeg som ansatte med formell utdanning innen barnehagefaget, i tillegg til ansatte i Norge med dispensasjon fra utdanningskravet. Øvrig personal skal bidra til å oppfylle kravene nevnt i rammeplanen og bildungsplanen. Fordi fagpersonene blir nevnt spesielt, tolkes det slik at denne gruppen har et særskilt ansvar for at alle ansatte bidrar til å nå barnehagens formål. Det som er forskjellig fra Norge og Tyskland er at fagpersonale i delstaten Sachsen ikke nødvendigvis er

ensbetydende med høyere utdanning. Andelen ansatte med en høyere utdanning i barnehagen er mye lavere i Tyskland enn i Norge. Likevel er antall ansatte som har en formell utdanning, selv om det er på et lavere nivå, høyere enn i Norge.

Hvilke språklige virkemidler blir brukt i teksten?

Bruken av retoriske virkemidler er svært forskjellig i den norske rammeplanen og den sächsische bildungsplanen. Bildungsplanen fremstår mer som et faglitterarisk dokument og bruker et utfyllende språk. For eksempel blir det med jevne mellomrom stilt refleksjonsspørsmål. På side 66 stilles følgende spørsmål: «Welche Formen gibt es, um alle Kinder gleichberechtigt an Entscheidungsprozessen zu beteiligen? Mit welchen Menschen in der Kindertageseinrichtung bist du gern zusammen?» Oversatt: Hvilke former finnes for å sikre at barn skal kunne delta likt i beslutningsprosesser? Hvem liker du å være sammen med i barnehagen? (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Slike spørsmål skal sette i gang tankeprosesser og et aktivt arbeid med dokumentets innhold. Spørsmålet om hvem man liker å være sammen med tolkes som et spørsmål som krever en god del ærlighet og ansvarsfølelse. Oppfølgingsspørsmålene forteller meg at bildungsplanen er et arbeidsdokument og en hjelp til orientering og veiledning. Bruk av spørsmål, rike beskrivelser leder til enten aksept eller motstand som igjen kan være et grunnlag for diskusjon. Forfatterens etos fører til at leseren blir engasjert. Samtidig underbygger logisk argumentasjon forfatterens etos. For eksempel på side 64: „Soziale Interaktion kann mit sozialer Beteiligung gleichgesetzt werden, denn Interaktion kann nur erfolgen, wenn man in irgendeiner Form an etwas beteiligt ist. Beteiligung setzt Vertrauen ineinander und gegenseitige Achtung voraus.» Oversatt: Sosial interaksjon kan sidestilles med sosial deltakelse, fordi samhandling kun kan finne sted dersom man er involvert i noe på en eller annen måte. Deltakelse krever gjensidig tillit og gjensidig respekt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, egen oversettelse).

Her kommer bildungsplanen med en påstand og en faglig begrunnelse før den sier hva som er viktig. Dette er et eksempel på hvordan språklige virkemidler brukes i teksten, men samtidig også for hvilket ansvar som ligger på hele personalet. En slik argumentasjon støtter aksepten av innholdet som ble skrevet av en prosjektgruppe bestående av fagpersoner. Argumentasjon som taler til hele personalet gjennom bruk av etos og patos. Det vil si at forfatterens kompetanse blir synlig gjennom beskrivelsene. Beskrivelsene skaper et følelsesmessig engasjement hos leserne og et ønske om å bidra.

Den norske rammeplanen fremstår, med sitt presise språk som et styringsdokument som stiller tydelige krav til de ansatte i barnehagen. Den vekker ikke nødvendigvis følelser hos leserne. Rammeplanen sier: «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for

medvirkning på måter som er tilpasset barns alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.27). Argumentasjonen, altså logos, er bygget på et krav. Barnehagen, som tidligere beskrevet omfatter alle ansatte i barnehagen, skal være bevisst barnas uttrykksformer. Argumentasjonen gir ikke en begrunnelse. Med dette blir rammeplanen til et styringsdokument som forutsetter en aksept av innholdet, makt og ansvarsfordelingen i rammeplanen.

6. Oppsummering

Oppgavens ramme danner de to praksisfortellinger fra innledningen. Praksisfortellingene skulle gi et lite inntrykk av norsk og tysk barnehagehverdag. «Kan jeg få være med på å bestemme?», «Darf ich mitbestimmen?» kunne Peder i en norsk barnehage og Peter i en barnehage i delstaten Sachsen ha spurt. To små treåringer som har mye til felles. De går i en barnehage hver dag. De blir levert på morgenen og blir hentet på ettermiddagen. Planen, i både den norske og den tyske barnehagen, er full av pedagogisk innhold og rutiner. Foreldrene vet hva som skjer hver dag, og også barna er godt kjent med daglige gjøremål. Både Peder og Peter kan bestemme selv hva de vil leke med når det er tid for frilek. Men klokken går alltid så fort når man har det gøy og leker. Og når klokken sier ett er det spisetid, og da må barna avbryte leken og rydde.

Dette er et scenario som mange kjenner seg igjen i, både i Sachsen og i Norge. Barn i Tyskland og Norge har en veldig viktig ting til felles – de har retten til å medvirke i egne liv. Denne retten er regulert i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1991; Unicef, 1992). Og selv om denne konvensjonen er oversatt til forskjellige språk, så har den den samme innhold og samme gyldighet. Barns rett til medvirkning er også tatt opp i den sächsische og den norske barnehageloven.

Denne oppgaven hadde som mål å undersøke noen få rammebetingelser og hvor og hvordan demokratiforståelsen og medvirkningsretten kommer til uttrykk i norske og sächsische styringsdokumenter. I tillegg var det et mål å sette ord på likheter og forskjeller i dokumentene og hvordan disse kan tenkes å påvirke oppfatningen av barns rett til medvirkning.

Analysen av tekstutdrag fra styringsdokumentene var spennende, men til tider også vanskelig og krevende. Å gi en oversikt over generelle og mer spesifikke karakteristika av to forskjellige land er en utfordrende oppgave. For det første finnes det språknyanser som vanskelig lar seg oversette. På den andre siden var dette en begrenset oppgave. Det er ikke mulig å gi en utfyllende oversikt over alle forhold som kan påvirke barns rett til medvirkning. Andre forhold som ikke var en del av denne oppgaven, men som kan tenkes å påvirke barns rett til medvirkning i barnehagen er for eksempel kulturelle likheter og forskjeller.

6.1. Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmålene

I tabell 13 er det samlet opp og fremstilt viktige funn gjort gjennom analysen og drøftingen i kapittel fem. Både rammeplanen og bildungsplanen er politiske dokumenter som legger føringer for

kunnskaper, ferdigheter og holdninger som barn skal tilegne seg gjennom barnehagetiden. Hverken rammeplanen eller bildungsplanen gir bestemte læringsmål, og vi snakker derfor ikke om en læreplan, men en rammeplan i Norge og en bildungsplan (danningsplan) i delstaten Sachsen.

	Tyskland	Norge
Organisering av barnehager	Barnehagetall	
	156 159 barn 3047 barnehager 52,5 % 0-3 år 94,4 % 3-6 år	268 465 barn 5525 barnehager 87 % 0-3 år 97,4 % 3-6 år
	Bemanningsnorm	
	1 fagpers. per 5 barn under 3 år 1 fagpers. per 12 barn over 3 år fagpersoner kan støttes av flere egnede medarbeidere eller av foreldre	1 ansatt per 3 barn under 3 år 1 ansatt per 6 barn over 3 år 1 ped. leder per 7 barn under 3 år 1 ped. leder per 14 barn over 3 år
	Ansatte og utdanningsnivå	
31574 ansatte: 10 % høyere utdanning 77 % fagskoleutdanning 12 % annen utdanning 1 % uten utdanning	28 530 ansatte: 45,3 % barnehagelærere 22,3 % Barne- og ungdomsfagarbeidere 7 % annen utdanning 32,5 % annen bakgrunn	
Demokratiforståelse	Synlighet i styringsdokumentene	
	Eget avsnitt under fagområde sosial danning	Eget avsnitt under Barnehagens verdigrunnlag
	Ingen definisjon gitt	
	Begrunnelse	
	Ingen tydelig begrunnelse	Økt mangfold og individualisering
	Ikke diskriminering	
	Aktiv ta hensyn til forskjeller uttrykke forskjeller i teksten	Respekt for forskjellighet Forskjeller blir ikke nevnt
	Tidsperspektiv	
Først og fremst barnet her og nå viktig Den fremtidige voksne som arbeidskraft og som politisk bevisst og ansvarlig	Opp-(leve) demokrati i her og nå Fremtidsrettet: Legge grunnlag, gi innsikt, og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn	
Barns rett til medvirkning	Som en oppskrift med negative og positive eksempler	Gir grunnleggende verdier som forutsetter refleksjon og diskusjon
Ansvar i styringsdokumentene	Videre forståelse, barnehagen og utad: Alle voksne Pedagogiske fagpersoner Foreldre Eksterne fagfolk Andre voksne i samfunnet	Smal forståelse, innad i barnehagen: Barnehagen skal Personalet skal
Språk og retorikk	Utpreget bruk av etos og patos Lange setninger, detaljrik Mange eksempler, positive og negative Et utfyllende og rikt språk	Utpreget bruk av logos Korte setninger, tydelig språk Preset argumentasjon med logisk oppbygging Nøytralt ordbruk

Tabell 13: Samlet oversikt over likheter og forskjeller som kan tenkes å påvirke barns rett til medvirkning

Problemstillingen i oppgaven var: Hvordan kommer demokratiforståelsen og barns rett til medvirkning til uttrykk i den norske rammeplanen og den sächsische bildungsplanen?

Forsknings spørsmål som skulle besvares i oppgaven var:

- Hvordan er barnehagepolitikken og norske og tyske barnehager organisert og hvordan påvirker dette demokratiforståelsen og medvirkningsretten?
- Hvilke likheter og forskjeller blir synlig og hvordan kan disse tenkes å påvirke oppfatningen av barns rett til medvirkning?
- Hvilke retoriske virkemidler dominerer i styringsdokumentene og hvordan påvirker disse oppfattelsen av styringsdokumenters innhold?

6.1.1. Rammebetingelser

Barnehagepolitikk

Det kan tyde på at barnehagepolitikken har en litt mer komplisert oppbygging i delstaten Sachsen enn i Norge på grunn av at Tyskland er en føderal stat som gir mye av ansvaret videre til delstatene. Mens rammeplanen i Norge gjelder for hele landet, finnes i Tyskland 16 forskjellige planer med forskjellig navn. I oppgaven la hovedvekt på bildungsplanen i delstaten Sachsen. Fagpersoner i Sachsen må forholde seg til lover på forskjellige nivåer. For å garantere barns rett til medvirkning må barnehagens personale vite hva som er skrevet i Sozialgesetzbuch – Achten Buch – Kinder- und Jugendhilfe, dritter Abschnitt (Bundesministerium der Justiz, 1990, §22-26) og i det sächsische Kindergartengesetz, Gesetz über Kindertageseinrichtungen (Sächsische Staatskanzlei, 2009). I tillegg har staten Tyskland en lov som støtter delstatene med å øke kvaliteten på. Denne loven er et bindeledd mellom stat og delstat og skal bidra til å forbedre rammebetingelser som for eksempel bemanning og utdanning. Loven skal igjen bidra til en bedre fagforståelse. En bedre fagforståelse vil også omfatte bedre og mer kunnskap om barns rettigheter.

Konklusjonen må være at jo enklere organiseringen i barnehagepolitikken er, jo lettere er det for fagpersoner å følge gjeldende lover og regler. Men selv med en relativ enkel oppbygging i Norge er det ikke garantert at faginnhold og kunnskap om innhold i styringsdokumenter når frem til alle ansatte. Det bør derfor satses mer på utdanning og kunnskapsformidling, både i Norge og Tyskland.

Organisasjon av barnehager

Tidligere forskning påpeker at strukturelle forhold er blant årsakene for varierende resultater når det kommer til barns rett til medvirkning. I denne oppgaven tok jeg derfor opp noen få forhold som jeg anser som viktige forutsetninger for barnehagens drift og dermed gjennomføring av pedagogisk innhold og barns rett til medvirkning. For det første viser tall at det kun er 52,5 % av null til treåringer som går i en barnehage i den tyske delstaten Sachsen, mens det er 87 % i Norge. I denne

sammenhengen ble det drøftet og sammenliknet formuleringer om krav til barnehageplass i den sächsische og norske barnehageloven. Et viktig begrep som viste seg i den forbindelse var inkludering. Kun barn som har plass i en utdanningsinstitusjon som barnehagen har muligheten til å bruke sine rettigheter der. En forskjell er at barn i Norge har krav på en barnehageplass fra ettårsalderen, mens barn i delstaten Sachsen har krav på plass fra de fyller tre år. Tyske foreldre med barn i alderen ett til tre år må begrunne hvorfor de har behov for barnehageplass. Hvorvidt tallene også er kulturelt begrunnet var ikke en del av oppgaven, men må likevel nevnes som en mulig årsak. Konklusjonen er at ikke alle barn i delstaten Sachsen har en plass i en barnehage. Dette påvirker selvfølgelig retten til medvirkning. Selv om det vil finnes former for medvirkning i familien er barnehagen som demokratisk møteplass et viktig sted for å lære seg å leve sammen med mennesker utenom familien.

Videre ble det tydelig at det eksisterer forskjeller i grunnbemanningen. Bemanningsnormen er en viktig forutsetning som påvirker barnehagens daglige drift, innhold og dermed også barns mulighet til å utøve medvirkningsretten. I tabell 13 vises forskjellene i bemanningsnormen i Norge og delstaten Sachsen. Det ble tydelig at barnehager i delstaten Sachsen har færre ansatte per barn sammenliknet med Norge. Dette vil nødvendigvis påvirke barnehagens pedagogiske innhold. Færre ansatte per barn gjør at det er mindre tid til hvert enkelt barn og at rutiner og regler må skjerpes for å beholde struktur og oversikt. Dette vil også påvirke muligheten til å medvirke. Det å medvirke, altså å bruke tid på å se og høre på hvert enkelt barn, og bruke barns innspill i hverdagen tar tid og krever oppmerksomhet. Når rutiner skjerpes for blant annet å garantere sikkerhet, vil det bli mindre rom til akkurat dette. Forskning sier at flere ansatte bidrar til bedre kvalitet (OECD, 2011). Derfor bør funn, gjort i denne oppgaven, kunne tjene som diskusjonsgrunnlag og argumentasjon for bedre bemanning i Norge og Tyskland. I denne sammenheng er det enkelt å konkludere med at flere ansatte i både norske og tyske barnehager vil øke kvaliteten og øke muligheten for barn til å utøve sine rettigheter.

Samtidig kan bemanning ses i forhold til utdanningsnivået i barnehagen. Vi ser i tabell 13 at det er forskjeller i Norge og Sachsen. Funn viser at det er flere ansatte med formell utdanning i delstaten Sachsen, men at det er færre med en høyere utdanning. Spørsmålet som åpner seg er hvorvidt tematikken om barns rett til medvirkning spiller en rolle i en fagskoleutdanning eller hvilken erfaring ansatte uten formell utdanning eller annen utdanning har med demokratisk deltakelse i barnehagen. Et annet spørsmål som heller ikke ble undersøkt og besvart i denne oppgaven er hvordan kunnskapsformidling og kunnskapsdeling foregår i norske og sächsische barnehager. Vi vet at barns rett til medvirkning starter hos de voksne. Det forutsetter at de voksne har faglig kunnskap om hva barns rett til medvirkning er.

Konklusjonen bør derfor igjen være at økt fokus på utdanning, både i Norge og Tyskland, vil løfte kvaliteten og dermed barns muligheter til å utøve rettighetene sine. Ikke minst bør fokuset ligge på en formidling av barns rettigheter, og hva dette betyr for barnehagens drift. Jörg Maywald skriver til dette temaet at orienteringen om barnets rettigheter er en uunnværlig byggekloss av den pedagogiske kvaliteten i barnehager og et viktig bidrag til en verdibasert pedagogikk (Maywald, 2021, s.9). En til konklusjon og et krav fremover må derfor være å øke bevisstheten rundt barns rett til medvirkning. All handling bør være inspirert av prinsippene regulert i barnekonvensjonen.

6.1.2. Likheter og forskjeller

Demokratiforståelse

De viktigste dokumentene barnehagepersonalet har er styringsdokumentene. Styringsdokumentene legger grunnlaget for alt som skjer i barnehagen. Både Norge og Tyskland har satt ord på hvordan demokrati skal forstås i barnehagesammenheng. Både i rammeplanen og i bildungsplanen har begrepet demokrati fått et eget avsnitt. En likhet i begge land er forståelsen av synet på barn. Både Norge og Tyskland anser barnet som det rike barnet. Barn blir beskrevet som aktører i egne liv. Det unike med bildungsplanen er at den beskriver forskjellige oppfatninger av barnesynet. En viktig forskjell mellom den norske rammeplanen og den tyske bildungsplanen er oppmerksomheten rundt barns ulikheter. I rammeplanen står det at man skal ha respekt for forskjellighet, mens man i bildungsplanen aktivt skal ta hensyn til forskjeller. Et eksempel nevnt i oppgaven er oppfordringen til bruken av kjønnsbetegnelser i delstaten Sachsen.

Det finnes en tydelig demokratiforståelse både i den norske rammeplanen og i den sächsische bildungsplanen. Det som er forskjellig er fremgangsmåten, altså hvordan demokrati kan fremmes. Både rammeplanen og bildungsplanen setter ord på at barnet i her og nå er viktig. Det som skjer nå vil ha innflytelse på barns utvikling. Under temaet demokrati nevner bildungsplanen utviklingen av barn til fremtidige voksne som arbeidskraft og som politisk bevisste og ansvarlige mennesker. Det kan tolkes slik at ansatte i tyske barnehager skal bidra med og legge tilrette for at barn kan utvikle seg og lære gjeldene grunnverdier for å bli aktive og godt tilpassede borgere som bidrar til samfunnet i fremtiden. I Norge har man også fremtidsrettete formuleringer. Barnehagene skal legge grunnlaget og gi barn innsikt og erfaringer med deltakelse i et demokratisk samfunn. Måten man snakker med og om barn på har innflytelse på hvordan barn utvikler seg.

Demokrati er grunnordningen i Norge og Tyskland. Alle har erfaring med og kunnskap om hva demokrati er. På et faglig nivå bør begrepet likevel drøftes videre. Det jeg ønsker å si, er at

demokratiforståelsen og hva dette innebærer, bør reflekteres over i hver enkelt barnehage i både Norge og Tyskland.

Forståelsen av medvirkningsretten

Hvordan barns rett til medvirkning beskrives i styringsdokumentene har mye å si for hvordan mulighetene for barn i praksis ser ut. Tabell 12 viser noen likheter og forskjeller. Begge land setter søkelys på barns rett til medvirkning. Det som er forskjellig er hvordan dette uttrykkes i styringsdokumentene. Mens den norske rammeplanen gir grunnleggende verdier som forutsetter et aktivt arbeid med dokumentets innhold og krav, gir den sächsische bildungsplanen konkrete eksempler og nærmest en oppskrift på hvordan medvirkning skal gjennomføres i praksis. Samtidig gir bildungsplanen eksempler på hvordan man ikke skal gjøre det, og nevner påstander om hvordan virkeligheten ser ut.

Medvirkning er et begrep som omfatter mange perspektiver. Hverken rammeplan eller bildungsplan kan gi en definisjon på hva medvirkning innebærer. Det begge planene gir derimot er en ramme for arbeidet med begrepet.

Forståelsen av ansvar

Hannah Arendt sier at det er behov for ansatte i barnehagen som er sin autoritet bevisst (Arendt, 2020). Det vil si ansatte som kjenner sitt ansvar, slik at barn kan utøve sine rettigheter. Både rammeplanen og bildungsplanen gir ansvaret til de ansatte. I begge dokumentene blir et ansvarshierarki synlig. I Norge er dette hierarkiet beskrevet som en del av barnehageorganiseringen. Ansvarsbyrden er derfor avhengig av utdanningsnivå og stillingstittel. I delstaten Sachsen er hierarkiet utvidet til også å gjelde personer utenfor barnehageorganisasjonen. Med tanke på at barns rett til medvirkning er en verdi og en måte å leve på, kan det være bra at ansvaret omfatter flere enn barnehagens ansatte. Derfor er også styringsdokumentene tilgjengelig litteratur for blant annet foreldre. Med et slikt utvidet syn blir medvirkning til noe alle har et ansvar for. Samtidig kan rammeplanens avgrensede ansvarsfordeling ses på som et tydelig krav fra myndighetene.

6.1.3. Retoriske virkemidler

Det er interessant å se hvordan språk og retoriske virkemidler brukes for å få frem ideen om barns rett til medvirkning. Mens forfatterne av den sächsische bildungsplanen bruker et rikt språk med lange og sammensatte setninger og konkrete eksempler, bygger den norske rammeplanen på et tydelig og presist språk. Språket i bildungsplanen kjennetegnes av et samspill av etos, patos og logos. Forfatterne av bildungsplanen er fagpersoner som har forståelse av hvordan virkeligheten ser ut og skal se ut.

Stemmen til forfatterne (etos) kommer tydelig frem. Gjennom bruk av positive og negative eksempler (patos) snakkes det til fagpersoners samvittighet. Utforming og språkbruk i bildungsplanen kan fremstå som en motivasjonstale som blir begrunnet med hjelp av logiske og faglig begrunnede argumenter (logos). Sammenhengen mellom de tre apellformene bidrar til at leseren får et følelsesmessig engasjement, reflekterer over egen praksis og får et ønske om å bidra til å gi barna best mulige forutsetninger.

Rammeplanen som dokument med nøytralt og presist språk er bygget på logos. Logos er et virkemiddel som bygger på logisk argumentasjon. Språket i rammeplanen snakker til leserens fornuft. Forfatteren er ikke ut etter å overtale leseren, men forteller leseren hvordan virkeligheten skal se ut.

Begge fremgangsmåter påvirker leseren på hver sin måte, men begge dokumentene forutsetter også et ønske om å arbeide med innholdet. Innholdet i begge dokumentene forutsetter fagkunnskap og refleksjon om hvordan omsette innholdet i praksis.

6.2. Blikk fremover

I denne oppgaven fremkommer det at Norge og den tyske delstaten Sachsen har forskjellige forutsetninger for hvordan barnehager driftes og ikke minst for hvilke muligheter barn har til å utøve sin rett til medvirkning. Dette begrunnes med forskjellige rammebetingelser gitt gjennom barnehageloven, den forskjellige oppbyggingen av rammeplanen og bildungsplanen og hvordan ideen om barns rett til medvirkning er beskrevet.

I slutten av denne oppgaven ønsker jeg å se fremover.

Et stort ønske med denne oppgaven er at den kan bidra til diskusjoner, både i Norge og i Tyskland. I tillegg kan en slik oppgave være utgangspunkt for flere spørsmål og flere studier.

Denne oppgaven bygger på et teoretisk datamateriale. Det vil si at oppgavens funn ikke kan si noe om hvordan barns rett til medvirkning blir praktisert i ulike barnehager i Norge eller Sachsen. Men funn gjort i denne oppgaven kan bidra til at ansatte i barnehager kan reflektere over egen praksis. Ved å komparativt belyse likheter og forskjeller kan en slik oppgave være med på å stille spørsmål rundt aktualiteten av styringsdokumentene i begge land.

Videre kan funn tjene som basis for videre forskning. Som tidligere nevnt er denne oppgaven basert på en teoretisk dokumentanalyse. Et neste skritt kan være å undersøke mer praksisrettet. Spørsmål som åpner seg er blant annet:

- Hvordan blir barns rett til medvirkning praktisert i Norge og Tyskland?
- Hvordan blir rammeplanen og Bildungsplanen brukt av personalet i norske og tyske barnehager?
- Hva mener ansatte om innholdet og språkbruken i rammeplanen og Bildungsplanen?

Et interessant spørsmål er hvorvidt rammeplanen og Bildungsplanen blir lest og brukt i det daglige arbeidet av alle som jobber i barnehagen. Er det slik at alle barnehageansatte har kunnskap om innholdet i rammeplanen og Bildungsplanen og spesielt om barns rett til medvirkning?

Når man har brukt mye tid med et tema skjer det også noe med forskeren selv. Ved å lese og studere et tema grundig og på et dypere nivå, stiller man seg mange spørsmål selv. Man blir mer observant på egen praksis og hvordan rammeplanens språkbruk påvirker synspunkter og tolkning av pedagogisk innhold. Dette åpner for en ny og dypere fagforståelse. Arbeidet med oppgaven ble for min del en motivasjon til å jobbe videre med temaet. Kunnskapsdeling og veiledning er områder det bør arbeides mer med. Derfor har jeg et ønske om å jobbe videre med kunnskapsformidling, og spesielt til tema barns rettigheter.

Samtidig er det fortsatt viktig å diskutere rammebetingelser. Grunnbemanning, organisering og utdanningsnivå er svært viktig for barnehagens drift. Barnehagen er og skal være en lærende organisasjon som utvikler seg.

Et siste ønske fra Peder og Peter, og alle andre barn som til daglig går i en norsk eller tysk barnehage er:

Barn er ikke bare morgendagens mennesker, de er mennesker allerede i dag.

De har rett til å bli tatt på alvor.

De har rett til å bli behandlet med vennlighet og respekt av voksne, som likeverdige partnere og ikke som slaver.

La et barn utvikle seg som person, til den personen som er inni barnet, for den "ukjente personen" i hver av dem er håpet for fremtiden

(Betty Jean Lifton, referert i Stamer-Brandt, 2021, s. 14, egen oversettelse).

Litteraturliste

- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte-Entwicklung-Konzepte*. Beltz Verlag.
- Alnes, H. (2020, 9. september). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, S.S. (2018). *Casestudier; forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis; en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anonym (2017). *Lovteksters funksjonalitet i en språklig og kommunikatív sammenheng*. <https://www.sprakradet.no/globalassets/klarsprak/dokumenter-og-presentasjoner/andres-artikler-oppg-kartl/masteroppgave-om-lovteksters-funksjonalitet-i-en-spraklig-og-kommunikativ-sammenheng2.pdf>
- Askland, L., Sataøen, S.O. (2014). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Aasen, P., Prøitz, T., Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2015 (06), 417-433. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>
- Arendt, H. (2020). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft; Übungen zum politischen Denken I* (5.utg.). Piper Verlag.
- Bae, B. (2015). Barnehagebarns medvirkning; Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (red.), A.T. Fennefoss, B. Tofteland, K.E. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik, T. Sverdrup (2015). *Medvirkning i barnehagen; potensialer i det uforutsette* (s.13-31). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (red.), Fennefoss, A.T., Tofteland, B., Jansen, K.E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N., Sverdrup, T. (2015). *Medvirkning i barnehagen; potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring; barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_3
- Barnehagemonitor. (u.å). Bemanning i barnehagesektoren. Hentet 27.mars 2022 fra <https://www.barnehagemonitor.no/bemanning/>
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (1996). Rammeplan for barnehagen. <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#1>
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Ot.prp. nr. 72 (2004-2005) Om lov om barnehager (barnehageloven)*. <https://lovdata.no/static/PROP/otprp-200405-072.pdf>
- Berger, M. (2015). *Der Kindergarten von 1840 bis in die Gegenwart; ein fiktiver Brief an Friedrich Fröbel zur 175-jährigen Geburtstagsfeier seiner vorschulischen Einrichtung*. Akademiker Verlag.

Bertelsmann Stiftung. (2021). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021*. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/laenderprofile_2021/Laenderprofil_SN_2021.pdf

Biesta, G. (2007). Don't count me in: democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27 (1), 18-31. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/np/2007/01/dont_count_me_in_-_democracy_education_and_the_question_of_inclusion

Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Stud Philos Educ* 30, 141–153 (2011). <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1007/s11217-011-9220-4>

Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten: helping young children to be at home in the world. I K.E. Jansen, J. Kaurel, T. Pålserud (red.). *Demokratiske Praksiser i barnehagen* (s.21-46). Fagbokforlaget.

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H., Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen; Barn, foreldre og ansattes perspektiver. <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2015, mars). *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen; Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. Publikationsversand der Bundesregierung. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerecht-es-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2019). *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Freistaat Sachsen; zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141616/18d0215c2faa3d2b073ae3661439e6cd/qute-kita-vertrag-bund-sachsen-data.pdf>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021, 14. Juni). *Kinderrechte ins Gesetz*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz-115436>

Bundesamt der Justiz. (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe*. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/

De forente nasjoner- sambandet. (2020, 21. desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen – en problematisering. I K.D. Wolf, S.B. Svenning (red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s.101-124). Universitetsforlaget.

Eide, B.J., Winger, N. (2018). «... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil»?; Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K.D. Wolf, S.B. Svenning (red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s.27-42). Universitetsforlaget.

Esser, F. (2012). Fortschritte und Herausforderungen der komparativen Kommunikationswissenschaft. I B. Stark, M. Magin, O. Jandura, M. Maurer (Hrsg.). *Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft; 8 Methodische Herausforderungen komparativer Forschungsansätze* (s. 18-45). Herbert von Halem Verlag.

Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. (FOR-2017-06-22-1049. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode; en historisk introduksjon*. Samlaget.

Grindheim, L.T. (2015). Borgarskap i barnestorleik: Synleggjering og drøfting av korleis barn kan gjere borgarskap i barnehagen. I K.E. Jansen, J. Kaurel, T. Pålerud (red.). *Demokratiske Praksiser i barnehagen* (s.47-66). Fagbokforlaget.

Grundgesetz. (1949). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Grunnlov. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5

Grue, Jan (2020, 10.juli. *Aptum. I store norske leksikon*. <https://snl.no/aptum>

Hansen, R., Knauer, R. (2020). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita; Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hart, R.A. (1992). *Children's participation; from tokenism to citizenship*. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>

Haugli, T. (2020). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt, K. Sandberg (red.). *Barnekonvensjonen; barns rettigheter i Norge* (4.utg.) (s. 55-78). Universitetsforlaget.

Haugseth, J. (2010). *Barns rett til medvirkning i barnehagen – utopi eller mulighet? En analyse av barnehagens grunnlagsdokumenter* [Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/144683/Masteroppgave%20pedagogikk%20vår%202010%20Jane%20Haugseth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hogstad, K.H. (2021, 20.januar). *Dannelse. I store norske leksikon*. <https://snl.no/dannelse>

Hovde, K.-O., Svensson, P.; Thorsen, D. E. (2022, 17. januar). *Demokrati. I Store norske leksikon*. <https://snl.no/demokrati>

Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S., Sandberg, K. (red.). (2020). *Barnekonvensjonen; barns rettigheter i Norge* (4.utg.). Universitetsforlag.

Jansen, K.E., Kaurel, J., Pålerud, T. (2015). *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). abstract forl.

Kasin, O. (2019). Barns danning og medvirkning til en bærekraftig utvikling. I O. Kasin (red.), A.S. Haugen, M.P. Heggen, G. Langholm, B.F. Syed. *Bærekraftig utvikling; pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s.139-152). Fagbokforlaget.

Kjørholt, A.T. (2010). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste*. Universitetsforlaget.

Knauer, R. (2007). *Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen; Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Fachexpertisen/Expertise_Knauer.pdf

Knauer, R., Hansen, R. (2016). Eine Verfassung für die Kita; Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, 16(05), 10-12. https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/TPS_5_16_Knauer_Hansen_Verfassung.pdf

Knauer, R., Bartosch,U. (2016). Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. IMR. Mörgen, P. Rieker, A. Schnitzer (Hrsg.). *Partizipation von Jugendlichen in vergleichender Perspektive; Bedingungen- Möglichkeiten-Grenzen* (s.64-82). Beltz Juventa.

Korsvold, T. (2008). *For alle barn; barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Abstract forlag.

Kunnskapsdepartement. (2006). *Temeheftet om barns medvirkning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 19 (2015-2016); Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kåss, E. (2021, 8. november). Somatisk. I *Store norske leksikon*. <https://sml.snl.no/somatisk>

Lawton, D. (2014). Language and curriculum. I D. Lawton, P. Gordon, M. Ing, B. Gibby, R. Pring, T. Moore. *Theory and practice of curriculum studies* (s. 43-50). Routledge Library editions: education.

Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I.S. Straume (red.). *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Gyldendal Akademisk.

Maywald, J. (2021). *Kinderrechte in der Kita; Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Herder.

Mienert, M. (2007). Darum ein Bildungsplan!. <http://www.mamie.de/pdf/BildungsplanRaabe.pdf>

NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nordbø, B. (2021, 15. Februar). Virkning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/virkning>

OECD (2011). *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>

Paulsen, G. (1979). *Norsk-Tysk ordbok*. Kunnskapsforlagets Blå ordbøker.

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring; En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med*

intensjonene [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Lillehammer. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/275517>

Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF Expertisen)*. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kindertageseinrichtungen>

Ragin, C.C. (2014). *The comparative method; moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California press.

Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. (2016). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive – eine Einleitung. I R. Mörgen, P. Rieker, A. Schnitzer (Hrsg.). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive; Bedingungen-Möglichkeiten-Grenzen* (s. 7-14). Beltz Juventa.

Rønning, G.S. (2014). *Rammeplan for barnehagen, hva så?*. Cappelen damm Akademisk.

Rönicke, K. (Programleder). (2021 – nåtid). Demokrati & Vielfalt – Alle inklusive? Der Kita-Podcast [audio podcast]. <https://www.duvk.de/podcast/>

Sagdahl, M.S. (2020, 30.juli). Etikk. I store norske leksikon. <https://snl.no/etikk>

Sandberg, K. (2010). Barns rett til medbestemmelse – et juridisk perspektiv. I A.T.Kjørholt (red.). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 47-70). Universitetsforlaget.

Schaaning, E. (1990). Introduksjon. I Gadamer. *Sannhet og metode* (s. 9-20) (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax forl.

Smith, L. (2020). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt, K. Sandberg (red.). *Barnekonvensjonen; barns rettigheter i Norge* (4.utg.) (s. 19-33). Universitetsforlaget.

Stamer-Brandt, P. (2021). *Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte; praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag*. Carl Link.

Statistisches Bundesamt. (2021, 23.september). Kindertagesbetreuung. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/inhalt.html>

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (2021, 18. Oktober). *Frühkindliche Bildung, Betreuung; Eckdaten für Sachsen*. <https://www.statistik.sachsen.de/html/fruehkindliche-bildung-kindertagesbetreuung.html>

Statista (2022, 23.24.januar). *Statistiken zu Sachsen*. https://de.statista.com/themen/2331/sachsen/#topicHeader_wrapper

Statistisk sentralbyrå. (2022, 3.mars). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Statistisk sentralbyrå. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Svartdal, F. (2020, 31. August). *Replikasjon. I Store norske leksikon*. <https://snl.no/replikasjon>

Sächsische Staatskanzlei. (2019, 11.mai). *Landesjugendhilfegesetz*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1897.1>

- Sächsische Staatskanzlei. (2009). *Gesetz über Kindertageseinrichtungen*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/17450>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011). *Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans sowie des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase*. <https://www.bildungsserver.de/Umsetzung-der-Bildungsplaene-in-den-Bundeslaendern-3707-de.html>
- Søreide, I.E. (2020, 07. Juli). Tyskland er vår viktigste partner i Europa. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tyskland_partner/id2722378/
- Tetzschner, v.S. (2020, 14, juli). *Identitet. I store norske leksikon*. <https://snl.no/identitet>
- Textor, M. (2019, 5.juni). *Bildungspläne für Kitas*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/292283/bildungsplaene>
- Thorsen, I.T. (2015). *Barnehagelæreren; profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thuesen, N.P., Thorsnæs, G., Røvik, S. (2022, 19. Januar). Norge. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Norge>
- Tranøy, K.E. (2021, 26. Februar). Idé. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ide>
- Unicef. (5. april. 1992). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- Universität Bremen. (2011). *Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase*. <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=763>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Internasjonale studier om norsk skole* [temanotat.] https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 15.desember). *Ansattes utdanning i barnehagen - andel*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Utenriksdepartement. (2012, 07.november). *Kort om OECD*. https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud_innsikt/om_oecd/id707180/
- Utenriksdepartement. (2019). *Regjeringas Tyskland-strategi 2019*. https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/planer/tysklandstrategi_no2019_ny.pdf
- Utdanningsforbundet. (2022, 12. mars). *Hvorfor er etikken så viktig?*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/utdanningsforbundets-etikkarbeid/>