

Innhold

Forord.....	3
Innledning: Aktualisering og problemstilling	4
Kampen om barndommen	4
Problemstilling	5
Avgrensing av oppgaven	5
Oppgavens oppbygging	6
Kapittel 1: Teoretisk utgangspunkt	6
1.1 Kontekstualisering: Barndommen i et rettighetsperspektiv.....	6
1.2 Barn som samfunnsborgere?	8
1.3 Barns medborgerskap	10
1.4 En rettighet	10
1.5 Anerkjennelse av barn som subjekt.....	11
1.6 Barn som medborgere, en nødvendig definisjon?	12
1.7 Rom for uenighet.....	14
1.8 Demokratiet	16
1.9 Demokratimodeller.....	17
1.10 Det demokratiske subjekt	19
1.11 Utfordringer ved barns medborgerskap.....	20
1.11.1 De voksnes ansvar	20
1.11.2 Fokus på barns individuelle valg.....	22
Kapittel 2: Forskningsmetode	23
2.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	23
2.2 Kvalitativ forskningsmetode	26
2.3 Intervju og observasjon	27
2.4 Gjennomføring av datainnsamling	29
2.5 Studiens kvalitet	32
2.6 Forskerrefleksivitet og subjektivitet.....	33
2.7 Analyseprosessen	35

2.8 Etiske betraktninger.....	36
Kapittel 3: Presentasjon av funn og drøftinger.....	38
3.1 Barns medborgerskap, et mulighetsrom?	39
3.2 En virksomhet preget av pedagogisk romslighet.....	40
3.2.1 Uenighet som demokrati.....	44
3.2.2 Pedagogisk romslighet i planleggingsprosessen.....	47
3.2.3 Pedagogisk romslighet i hverdagen.....	49
3.2.4 Pedagogisk romslighet i planlagte aktiviteter.....	51
3.2.5 Barnemøter	53
Kapittel 4: Avslutning	56
Referanseliste	58

Forord

Den lange og krevende prosessen med å skrive en masteroppgave har vært mye mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg på forhånd.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Monica Seland som ikke bare påtok seg veiledningsansvaret da jeg plutselig sto uten veileder, men som også har vært til stor hjelp og inspirasjon. Du har rettleidet meg når jeg har stått fast, og vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. Takk!

Jeg vil også takke mine medstudenter og lesesalvenniner for å ha gjort lesesalhverdagen så koselig som den kunne ha blitt.

Til sist vil jeg takke min kjæreste og samboer for all hjelp. Sender også en liten takk til mamma og pappa for all støtte.

Lena Uddu, Trondheim 1. November 2014

Innledning: Aktualisering og problemstilling

Kampen om barndommen

Utgangspunktet og inspirasjonen til denne masteroppgaven fikk jeg sommeren 2013, da jeg blant annet leste Lars Løvliens artikkel «Kampen om barndommen» (2013). Der presenteres det Løvlie (2013) kaller for det politisk-byråkratiske kompleks, som er et forvaltningsregime som dikterer barnehagens virksomhet uten tilstrekkelig barnefaglig argumentasjon. Han skriver videre at dette forvaltningsregimet har utviklet nye og detaljerte rammer for utdanning fra vugge til grav, noe som medfører nytt liv til begrepene enhetsskole, og livslang læring.

Det store fokuset på enhetsskolen og livslang læring har i følge Løvlie (2013) ført til at barnehagens og skolens liv settes i båser med fokus på kunnskaper, ferdigheter, og kompetanse, og hvor skolering i barnehagen begrunnes ut i fra to formål; utvikling av landets intelligensreserver og tidlig intervensjon i barns liv for å sikre at de lykkes i konkurransesamfunnet. Han skriver videre at i et politisk klima med frykt for nasjonens økonomiske framtid, konkurranse i utdanningssystemet, og med behov for mer effektiv produksjon av humankapital ser det ut til at presset på barnehagen som skole bare vil bli sterkere og sterkere.

Som utdannet barnehagelærer og profesjonsutøver vil jeg være med og jobbe mot et politisk-byråkratisk kompleks som kun fokuserer på prestasjoner og barn som humankapital, for barnehagen har også som oppgave å ha omsorg for barnet i en sårbar livsfase, og ansatte i barnehagen skal handle til barnets beste. -Og her kan man stille spørsmålet, hvem vet hva som er til barnets beste? Politikerne, profesjonen og profesjonsutøvere, foreldre eller barnet selv? Hvem eier barndommen?

Kampen om barndommen handler slik jeg ser det først og fremst om barns rettigheter og muligheter til å definere eget levde liv, og egen barndom. Selve barndommen som idè hører blant annet til litteraturen, historieforskningen, og folk flest, men kanskje aller viktigst tilhører barndommen barnet selv, som et levd liv i et tidsrom i det som en gang blir til en selvbiografi (Løvlie, 2013).

I dag kan vurderingen av «den gode barndom» knyttes opp mot spørsmålet om hvorvidt den økende institusjonaliseringen av barns liv representerer et godt liv. Gjennom institusjonaliseringen introduseres barna for en strukturert og organisert hverdag, bestående av

rutiner, normer og væremåter, og alt dette skjer parallelt med at barna i norske barnehager har en lovfestet rett til medvirkning. Dette kan være motsetningsfullt (Kjørholt & Winger, 2013).

Som en profesjonsutøver vil jeg jobbe for et skifte av fokus, og vil gjennom denne oppgaven presentere barns medborgerskap som et mulighetsrom, og som en motvekt til politikkenes fokus på barn som humankapital. Jeg ser dette i sammenheng med Kants tanke om at menneskeverd innebærer at det enkelte menneske er et mål i seg selv, og som aldri kan reduseres til å være et middel for noe annet (Østrem, 2012). Jeg synes at barndommen også skal tillegges en egenverdi ut ifra et fokus på her og nå, og ikke bare redusere barndommen til en forberedelse til voksentilværelsen.

Problemstilling

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg søke å finne ut mer om barns medborgerskap, med utgangspunkt i denne problemstillingen;

Hva kan det innebære for et barn å være en medborger, og hvordan kan barnehagen arbeide med medborgerskap i praksis?

Selve problemstillingen har en todelt oppbygging, og det vil være noe ulike fremgangsmåter for hvordan jeg søker å svare på disse. Den første delen som omhandler hva det innebærer for et barn å være en medborger vil besvares både gjennom å vise til aktuell teori og tidligere forskning gjennom teoridelen, og ved å se på aktuelle funn fra datainnsamlingen. Den andre delen som omhandler barns medborgerskap i barnehagens praksis vil besvares gjennom å presentere og drøfte funn fra deltakerbarnehagen.

Ved å utforme en slik problemstilling vil jeg som forsker søke å skape en forståelse for barns medborgerskap sett ut ifra et voksenperspektiv, og med de ansattes øyne. Datainnsamlingen er gjort gjennom et intervju med førskolelærere som forskningsdeltakere, og observasjonene av barna er gjort av meg. Dette gjør at det er et manglende grunnlag for å se barns medborgerskap gjennom barns perspektiv og tanker.

Avgrensning av oppgaven

Når man velger å skrive om barns medborgerskap er det mange temaer og teorier som både er aktuelle og relevante. Likevel bidrar faktorer som tidsavgrensning og sideavgrensning til at det må foretas et utvalg. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på det som jeg ser på som

mest interessant og relevant i forhold til problemstillingen, i tillegg til at funn og datainnsamling også er med på å styre dette utvalget.

Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av tre deler og kapitler. Kapittel 1 tar for seg oppgavens teoretiske utgangspunkt, og starter med en kontekstualisering av oppgaven gjennom en kort presentasjon av barndommen i et rettighetsperspektiv. Det gjøres videre rede for teori knyttet opp mot barndommen i et rettighetsperspektiv, teori knyttet opp mot demokrati, barns medborgerskap, og anerkjennelse for å nevne noe. Det argumenteres også for hvorfor barns medborgerskap er et begrep som er aktuelt i henhold til barnehagevirksomheten.

Kapittel 2 gjør rede for valg av en kvalitativ forskningstilnærming, hvor intervju og observasjon er de brukte datainnsamlingsmetodene. Det gjøres videre rede for vitenskapsteoretiske refleksjoner, gjennomføringen av datainnsamlingen, og refleksjoner rundt studiens kvalitet og etiske betraktninger med mer.

I kapittel 3 redegjøres det for funn og drøfting av disse. Det drøftes blant annet hvordan man kan gjøre rom for barns medborgerskap i barnehagehverdagen, og hva pedagogisk romslighet kan ha å si for dette.

Kapittel 1: Teoretisk utgangspunkt

1.1 Kontekstualisering: Barndommen i et rettighetsperspektiv

Barns hverdagsliv i år 2014 må kunne sies å være preget av en institusjonalisering av barndommen. Ved utgangen av 2013 var det nærmere 287 200 barn som hadde barnehageplass, noe som tilsvarer 90 % av alle barn mellom 1 til 5 år, og 96,5 % av alle barn mellom 3-5 år (SSB, 2014). Seland (2009) refererer til Kampmann (2004) som beskriver det stadig økende antallet barn parallelt med et sterkere fokus på barnehagens innhold, som nevnt i innledningen, som en kvalitativ institusjonalisering. Dette betyr i praksis en økt styring av barnehagens indre liv (Seland, 2009).

Barna tilbringer store deler av dagen i en strukturert og organisert setting, der de må forholde seg til fastsatte rutiner, normer, og væremåter. Dette innebærer at mange grunnleggende prosesser blant annet i forhold til læring, omsorg og erfaring som tidligere var forankret i den hjemlige sfæren, nå blir definert og uttrykt på en offentlig arena (Kjørholt & Winger, 2013).

Barndommen som levd liv blir dermed med andre ord i økende grad påvirket av, og dratt inn i det politiske feltet, på lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Kjørholt & Winger, 2013).

Kjørholt (2010) viser til FNs barnekonvensjon (1989) er formulert som individuelle, formelle, universelle og juridiske rettigheter som omfatter barn og unge i alderen 0-18 år.

Barnekonvensjonen kan ses som en del av en globalisering av barndommen, ved at den representerer og fremstiller bestemte forestillinger som universelle, blant annet om hva et barn er og hva den gode barndom skal være og inneholde. Den har en sentral betydning både nasjonalt og globalt, for måten vi forstår barn og barndom på i dag (Kjørholt & Winger, 2013).

Tanker, forestillinger og perspektiver som får betydning for hvordan voksne handler og utformer praksiser i forhold til barn, er stort sett forankret i bestemte sosiale eller kulturelle forestillinger som omhandler barn og deres liv. Disse forestillingene kan ses på som diskurser, og er nasjonalt og globalt sett i stadig endring, blant annet som et resultat av den globale verden og ulike internasjonale strømninger (Kjørholt, 2010). Diskurs som perspektiv eller forståelsesform er tankesett eller praksiser satt i system, og knyttes opp mot kunnskap og makt (Rossholt, 2006). Rossholt (2006) viser til Foucaults (1996) begrep normaliseringsmakten som spiller på tenkningen som kretser rundt normalitet, og det at vi mennesker sjeldent diskuterer hva som er normalt, til tross for at vi tror vi vet det. Vi har lært normaliteten og gjort den til vår basiskunnskap (Rossholt, 2006). Om en ser dette i sammenheng med samfunnet og barnehagepersonalet, vil ulike tanker og perspektiver om barn ses på som en normalitet på grunnlag av felles sosiale og kulturelle forestillinger.

Gjennom barnekonvensjonen (1989) ses barna i stor grad som selvstendige individer med mange av de samme rettighetene som de voksne, i tillegg til spesielle rettigheter de har ut fra deres status som barn (Kjørholt, 2010). Siden begynnelsen av 1990-tallet har diskursen om barn som kompetente sosiale aktører fått et stadig økt fokus innenfor forskning, barnepolitikk og i barnefaglige miljøer både i Norge, og i andre land. Kjørholt (2010) skriver at en noe forenklet kan si at forståelsen av barn i Norge har skiftet fra et utviklingspsykologisk syn til et rettighetssyn. Dette innebærer at diskurser om barn og barndom innenfor forskning og barnepolitikk setter barns livsverden her og nå i fokus, og anerkjenner barndom som en livsfase med egen verdi (Kjørholt, 2010). Det innebærer også endringen fra et utviklingsorientert syn der barnet ses i lys av begrepene vekst og utvikling der det voksne mennesket ses som en norm og et ideal, til en forståelse av barnet som en kompetent aktør

allerede fra fødselen av, og kan på mange måter avspeile et paradigmeskifte i synet på barn og barndom (Kjørholt, 2010). Det nye paradigmet inneholder en interesse for å lytte til barn, og gir dem innflytelse i saker som berører deres liv.

Dette gjenspeiles blant annet i lov om barnehager (KD, 2006), heretter referert til som barnehageloven, der kapittel II, § 3 omhandler barns rett til medvirkning. Der står det at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, og at de jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet (KD, 2006). Barns medvirkning vies også plass flere steder i forskriften til barnehageloven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011). En kan blant annet lese at barnehagen skal gi rom for barns ulike perspektiv, og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barna må støttes til undring og til å stille spørsmål, og de må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger. Dette krever tid og rom for å lytte og til å samtale, og barna skal møte anerkjennelse for sine uttrykk. Barnehagen skal sørge for å ivareta barnas rett til ytringsfrihet, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Den pedagogiske virksomheten skal organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for medvirkning, og slik kan barna bli motiverte til å påvirke egen hverdag i barnehagen (KD, 2011).

Det handler med andre ord om å ha en lydhør og respektfull holdning ovenfor barn, som også er støttende til barns ikke-språklige, kroppslige og non-verbale uttrykksmåter. I dette ligger inngangsporten til å vise respekt for barn som medmennesker (Bae, 2006).

1.2 Barn som samfunnsborgere?

Det at barnekonvensjonen legger vekt på barns rett til deltakelse og medvirkning gjør at den blir beskrevet som revolusjonerende i forhold til tidligere internasjonale barnerettighetserklæringer som ikke har anerkjent barns rett til autonomi. Autonomi kan beskrives som selvbestemmelse, og rett til å uttrykke sin mening (Kjørholt, 2010). Med utgangspunkt i konvensjonen oppfattes ofte barn i dag som samfunnsborgere med mange av de samme rettighetene som voksne. Diskusjonen og spørsmålet rundt hvorvidt barn kan få status som samfunnsborger på grunnlag av deltakelsesrettighetene i barnekonvensjonen er kompleks, og kan blant annet relateres til teoretiske diskusjoner og teorier om samfunnsborgerskap, rettigheter og demokrati. På siden som argumenterer mot barn som samfunnsborgere har man tradisjonelle liberale teorier om samfunnsborgerskap knyttet til

kantianske forestillinger om det maskuline rasjonelle og autonome mennesket, og på den andre siden har man barnerettighetsforkjempere som har brukt barnekonvensjonen med artikkel 12 og 13 som grunnlag for å betrakte barn som samfunnsborgere (Kjørholt, 2010). Samtidig påpekes det også at barns rettigheter til deltakelse er mer begrenset siden de ikke har politiske rettigheter som blant annet stemmerett, og har som et resultat av dette ikke en samfunnsborgerstatus på samme måte som voksne (Kjørholt, 2010). Dette mener jeg er et viktig poeng i diskusjonen, ettersom stemmerett ses på som fundamentalt i forhold til en eventuell status som samfunnsborger (Kjørholt, 2010). Barn har sivile og sosiale rettigheter innenfor deltakelse gjennom barnekonvensjonen, barnehageloven, og Rammeplan, likevel mangler de blant annet deltakelsesrettigheten stemmerett. Dette åpner opp for spørsmålet; er det et mål at barn skal bli totalt sidestilt med voksne?

I denne diskusjonen er det viktig å se på balansen mellom muligheter og begrensninger, ansvarlighet og uansvarlighet. Mellom voksne kan det av og til snakkes om savnet av barndommens frihet, der noe av friheten i det å være et barn vil være frihet fra ansvar (Eide & Winger, 2006). Bae (2006) skriver at barn ikke skal bli stilt til ansvar for sine handlinger på lik linje med voksne, og at det er de voksne som sitter med det overordnede ansvaret i alle situasjoner. Jeg tolker det slik at man også kan finne igjen denne meningen i barnekonvensjonens § 3, der det står at barns medvirkning skal ses i sammenheng med barnets alder og modenhet (KD, 2006). Barn skal ha retten til å uttrykke seg og bli hørt, men de skal samtidig ikke sitte igjen med et ansvar de ikke er rustet til å ta (Bae, 2006). Barn som blir pålagt for mye ansvar kan ofte oppleve å «miste» barndommen (Eide & Winger, 2006). Dette gir et dobbelt ansvar i forhold til voksenrollen i barnehagen. Man skal se barn som aktive uttrykksfulle deltakere samtidig som man skal beskytte og utvise omsorg, som voksen må man ta ansvar for helheten (Bae, 2006). Dette gjør at både mangel på stemmerett og ansvarsfrihet i den forstand at barn skal slippe å bli stilt til ansvar for sine handlinger på lik linje med voksne, er noe som skiller medborgerskap fra samfunnsborgerskap.

Med tanke på barns rettigheter gjennom barnekonvensjonen og barnehageloven må voksne, foreldre, og ansatte i barnehagen se etter en løsning som tar vare på barns rett til deltakelse, som samtidig legger ansvaret hos de voksne. Jeg tror at dette kan være ved å se på barn som medborgere, og ikke som samfunnsborgere. Også Kjørholt (2010) skriver at noen har løst denne diskusjonen og dilemmaet ved å bruke begrepet medborgerskap.

1.3 Barns medborgerskap

Begrepet medborgerskap kan bety flere ting. Østrem (2012) viser til det engelske ordet citizenship for å få frem ulike betydninger. Citizenship har en dobbel betydning, det kan oversettes med både statsborgerskap og medborgerskap. Statsborgerskap refererer til individets juridiske status, mens medborgerskap refererer til individets opplevelse av egen identitet og tilhørighet (Østrem, 2012).

Jeg mener det er viktig å se disse to betydningene av citizenship som to begreper som utfyller hverandre. I diskusjonen rundt barns medborgerskap er det ikke bare et poeng at barn skal ha lovfestede juridiske rettigheter gjennom et statsborgerskap, slik jeg ser det vil dette være et medborgerskap som kun eksisterer i teorien. Jeg tror at ved å legge til rette for et fokus både på juridiske rettigheter og individets opplevelse av egen tilhørighet, kan man legge grunnlaget for en demokratisk praksis, som vil være avhengig av barnas juridiske status for å sikre at gjennomførelsen blir reell, og som samtidig sikrer individet en positiv opplevelse av egen identitet og tilhørighet.

En anerkjennelse av barns medborgerskap åpner opp for en del spørsmål, og noen av disse forsøker jeg å svare på i denne oppgaven. Hva betyr det å være en medborger sett i sammenheng med barnehagen? Hva er deltakelse? Og hva betyr det å gi barn muligheter til aktiv deltakelse og medvirkning i barnehagen?

Ved å argumentere for bruken av begrepet barns medborgerskap, må det også gjøres rede for hvorfor dette begrepet er relevant. Jeg vil først argumentere ut i fra et rettighetsperspektiv, også se medborgerskap i sammenheng med en anerkjennelse av barns tilværelse. Deretter vil jeg se begrepet i sammenheng med barns medvirkning, og til slutt se barns medborgerskap i sammenheng med teorier om demokrati.

1.4 En rettighet

Kjørholt (2010) skriver at vi kan snakke om barns medborgerskap ved å ta utgangspunkt i barnekonvensjonen (1989), og FNs generelle kommentar til artikkel 12 (2009), der det presiseres at retten til medvirkning, og her medborgerskap, handler om menneskerettigheter. Til tross for at barn ikke har de voksnes fulle autonomi er barn likevel subjekter med rettigheter, og med en likeverdig sosial status som alle andre borgere i et samfunn. Kristiansen (2011) refererer til Dahlberg og Moss (2005) som blant annet anser det å se barn som

subjekter som et uttrykk for respekt for den andres egenverd. Dette er også et syn jeg mener reflekteres i Rammeplan for barnehager (KD, 2006), der barn presenteres som subjekter, og som likeverdige mennesker fra fødselen av. Barna er ikke noe som ses utelukkende på som uferdig, og som skal formes og kvalifiseres til å bli voksne. Likeverd og respekt for den andres egenverd er noe av det jeg ser på som svært viktig i diskusjonen rundt barns medborgerskap, og jeg mener det handler om å innse og anerkjenne at barns samfunnsmedlemskap starter allerede ved fødselen. Også Theis (2010) skriver at barns utøvelse av eget medborgerskap er en gradvis prosess som vil læres og utvikles etterhvert som de blir eldre, nettopp fordi mennesker ikke plutselig blir samfunnsborgere ved fylte 18 år. Barn lever ikke i isolasjon fra politiske, sosiale og kulturelle kontekster fram til myndighetsalderen (Theis, 2010). Om denne argumentasjonen ligger til grunn for barns medborgerskap blir et annet viktig poeng at både medborgerskap og samfunnsborgerskap, må læres og utøves gjennom hverdags erfaringer i samspill med familie, barnehage og samfunnet generelt (Theis, 2010). Barnehagen blir dermed en viktig arena for barns erfaringer gjennom deling av yringer og perspektiver. Erfaringer gjort som en medborger vil danne et grunnlag for et senere samfunnsborgerskap ved fylte 18 år.

1.5 Anerkjennelse av barn som subjekt

En annen begrunnelse for å gi barn retten til medvirkning og medborgerskap er den betydningen det vil ha for det enkelte individ. Kristiansen (2011) skriver at mennesket har behov for å føle sosial tilhørighet, kompetanse og autonomi, og at medvirkning kan være med på å oppfylle disse behovene, i tillegg til være med på å legge grunnlaget for sosial kompetanse. Ved å tre fram i verden og komme med initiativ, vil barns identitetsdannelse og selvfølelse knyttes til hvordan de blir møtt av andre mennesker. I denne sammenhengen viser Kristiansen (2011) til Baes (2009) begrep «anerkjennende væremåter», som har som utgangspunkt at andre menneskers anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for utviklingen av en persons selvbevissthet. Baes (2009) tanke om anerkjennelse bygger på et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker, og en anerkjennelse og respekt for barns egenverdi og opplevelsesverden er sentralt (Kristiansen, 2011). Dette er relevant for barns medborgerskap, ettersom mange i de senere år har sett på det å gi barna tittel som medborgere og samfunnsmedlemmer er en måte å anerkjenne deres likeverd på (Kjørholt, 2010). Medborgerskap kan med andre ord ses i sammenheng med barns identitetsdannelse, barns opplevelse av selvfølelse, sosial tilhørighet, kompetanse og autonomi, og vil kun være mulig

om de blir møtt med det Bae (2009) refererer til som anerkjennende væremåter, der likeverd og respekt for barns egenverd er nøkkelbegreper.

Kristiansen (2011) viser også til Palludan (2005) som skriver at barnehagebarnet tar til seg anerkjennelse som en følelse av å være et individ som gjør en forskjell, og som blir sett og hørt. Tidligere internasjonal forskning viser til at barns og voksnes tilfredsstillelse av behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet er av avgjørende betydning for å utvikle indre motivasjon og aktivt engasjement (Kristiansen, 2011). Det vil si at barns tilfredsstillelse av disse behovene vil påvirke følelsene rundt egen rolle i barnehagen, og vil være avgjørende for om disse er positive eller negative.

1.6 Barn som medborgere, en nødvendig definisjon?

Noen vil kanskje stille spørsmål ved hvorvidt vi trenger en definisjon som barns medborgerskap, når barnehageloven (KD, 2005) og Rammeplan for barnehager (KD, 2011) gir barn en lovfestet rett til medvirkning.

Når det snakkes om barns, eller andre marginaliserte gruppers medborgerskap, kan det synes spesielt viktig å løfte fram den politiske dimensjonen. Det vil si at det ikke bare skal handle om en opplevelse av tilhøre et fellesskap, men også om muligheten for faktisk deltakelse i et samfunn der ulike perspektiver veies opp mot hverandre (Østrem, 2012). Med andre ord er det ikke nok å ha en rett til medvirkning, medvirkningen må også være faktisk og reell.

Ved å snakke om en politisk dimensjon kan denne gi argumentasjon for at barn kan ses som politiske deltakere. Når det i denne oppgaven refereres til den politiske dimensjonen, er det med bystaten polis i tankene. Polis er betegnelsen på den greske bystaten i antikken, men også en betegnelse på et demokratisk organisert samfunn der likeverdige borgere deltar aktivt og har en reell innflytelse (Østrem, 2012). Etersom begrepet politikk er avledet av polis, viser Østrem (2012) til Løkken (2007) som argumenterer for barnehagen som polis for danning, og at dette kan gi et grunnlag for å betrakte barnet som politisk deltaker. Barns politiske handlinger vil innebære å åpenbare seg i offentligheten, føye seg talende og handlende inn i menneskenes verden og slik tilegne seg personlig identitet, og slik jeg ser det vil barns mulighet til faktisk deltakelse som nevnt ovenfor være en del av dette (Østrem, 2012). Å delta på et politisk nivå vil med andre ord i denne oppgaven bety å få være en del av den demokratiske organiseringen som en barnehage består av, og få muligheten til å framstå som

en aktiv borger gjennom dialog og handling med en reell og faktisk deltakelse og innflytelse, og gjennom dette tilegne seg en personlig identitet.

Jeg mener at pedagogiske praksiser gjort på grunnlag av begrepet «barns medvirkning» til tross for et begrepsinnhold ført av Rammeplan for barnehager (KD, 2006), kan være med på å begrense og underminere barns deltakelse. Dette blant annet på bakgrunn av egne erfaringer, og tidligere forskning som viser (Grindland 2011, Eide, Os, & Samuelsson, 2012) at barns perspektiver til tross for rett til medvirkning fortsatt kan bli undertrykt, usynliggjort og ugyldiggjort. Dette gjør at jeg vil stille spørsmålet; er barns medvirkning et for uklart begrep? Og kan barns medborgerskap være et bedre begrep?

Bae (2006) skriver at bruken av begrepet medvirkning kan spille på synonymer som assistere, bidra, delta, og ha en finger med, for å nevne noen. Både begrepet og synonymene peker i retning av deltakelse, uten å ha det fulle ansvaret alene. Theis (2010) skriver at barns deltakelse som konsept, som jeg her tolker inn under barns medvirkning, er som en tom tank som kan fylles med hva som helst. Også Bae (2006) skriver at barns medvirkning som teori og praksis avhenger av hva man legger i begrepet, og at dette kan føre til ulike problemer i praksis. I en vid tolkning av begrepet, for eksempel med utgangspunkt i synonymene assistere, bidra og delta, kan medvirkning blant annet ses som barns rett til å få støtte i å uttrykke seg (Bae, 2006). Dette kan fort bli en vag og uforpliktende måte å jobbe på for de ansatte i barnehagen, og personalet kan blant annet si at de lar barna medvirke gjennom å uttrykke seg, men tar bestemmelsen selv (Bae, 2006). Personalet kan også påberope seg å jobbe generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og ta det mer eller mindre for gitt at de får fram og følger opp barns uttrykk. Ettersom det står i loven at barn skal ha mulighet til å være aktiv i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet vil dette innebære en forpliktelse til å få fram barns synspunkt, og la dette få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet (Bae, 2006). Bae (2006) skriver at det å få barns medvirkning inn i en pedagogisk praksis innebærer at man til en viss grad blir nødt til å «formalisere» og systematisere hvordan man innhenter barns synspunkt.

Om man ser dette i sammenheng med begrepet barns medborgerskap vil jeg ikke argumentere for at barns medborgerskap er et mer relevant og klart begrep fordi man øyeblikkelig forstår innholdet og kompleksiteten i begrepet. Både barns medvirkning og barns medborgerskap er begreper som må problematiseres, tolkes og diskuteres opp mot den pedagogiske praksis for å få tak i hvordan man skal innhente barnas synspunkt, og gi rom for deltakelse (Bae, 2006)

Samtidig kan det argumenteres for at medborgerskap likevel kan være et tydeligere begrep som spiller på flere dimensjoner i forhold til innhold enn det barns medvirkning gjør, blant annet i forhold til synliggjøring av barns rettigheter og et større fokus på barns egenverd og likeverd. Barns medborgerskap kan ses på som en videreføring av begrepet barns medvirkning, der medvirkning vil være en viktig del av innholdet i tillegg til andre aspekter. Begrepet vil også være mer tydelig i henhold til barns marginaliserte posisjon. Dette vil diskuteres nærmere under neste overskrift.

1.7 Rom for uenighet

Østrem (2012) skriver at medborgerskap er et lite brukt ord i Norge, og at det på grunn av dette kan ha et potensial som mer velbrukte ord mangler, fordi det er nødvendig å fylle ordet med innhold og mening (Østrem, 2012). Hun viser videre til Sverige, der begrepet brukes synonymt med landsmenn. Det handler om identitet, tilhørighet og om det som binder mennesker sammen til et samfunn. Østrem (2012) viser til Maktabi som sier at som borgere i en demokratisk stat handler man ut ifra en stilltiende kontrakt mellom individ og samfunn, bygd på en forståelse av at det er grenser mellom frihet og ansvar, og rettigheter og plikter. Dermed blir medborgerskapet noe som blir til i uenighet og aksept mellom borgere og statsmyndighet, her voksne og barn i barnehagen, om hvilke goder, verdier og regler man skal bruke, og konfliktmotivet blir sentralt i argumentasjonen.

Østrem (2012) skriver at den politiske dimensjonen i medborgerskap i tillegg til muligheten for faktisk deltakelse også inkluderer konfliktmotivet, der å leve sammen betyr å leve med interessekonflikter, uenighet og motstridende perspektiver. Om man skal sørge for barns faktiske deltakelse må dermed de ansatte i barnehagen sørge for å finne en form på barnehagens hverdagsliv som ivaretar både fellesskap og den enkelte, der potensielle konflikter verken undervurderes eller underkommuniseres. I en politisk ladet virkelighet, som her vil være barnehagehverdagen, skriver Østrem (2012) at det alltid vil være perspektiver som blir undertrykt, usynliggjort eller gjort ugyldige. Her må barns marginaliserte posisjon tas i betraktning, for barn i barnehagen vil være prisgitt og avhengig av voksnes holdninger og handlinger for at deres meninger skal tilegges vekt og få gjennomslag i forhold til de voksne (Moen & Granrusten, 2011). Østrem (2012) skriver at om barns medvirkning og deltakelse skal tas på alvor, også om barns interesser er i konflikt med de voksnes, må barn tilkjennes medborgerskap.

Om barn tilkjennes medborgerskap kan dette være med på å sørge for at barna vil være mindre avhengig av de voksnes bevissthet rundt barns marginaliserte posisjon. Det kan det være lettere for voksne å avskrive barns medvirkning enn det vil være å avskrive barns medborgerskap. Om de voksne i barnehagen ikke har problematisert og drøftet barns medvirkning på en slik måte at de har fått tak i hvordan begrepet er aktuelt i forhold til et helhetlig syn der barns rett til medvirkning skal gjennomsyre den pedagogiske praksisen, har jeg selv erfaring med at mange former for medvirkning kan avvises på grunnlag som blant annet mangel på tid. Samtidig er det en fallgrube at begrepet barns medvirknings tvetydighet kan føre til like mange tolkninger som ansatte, og at disse vil ligge til grunn for hvordan medvirkning utøves i barnehagen. Jeg har opplevd at barns interesser og perspektiver har blitt ugyldiggjort og avslått som barnslig uvitenhet istedet for å settes i sammenheng med temaet medvirkning, slik at barns uenighet og motstand blir noe som må «slås ned på» av de voksne.

Ved å presentere barns rettigheter til blant annet opplevelse av likeverd, opplevelse av egenverd, deltakelse, medvirkning, retten til å ytre egne perspektiver, og retten til å være uenig gjennom et så tvetydig begrep som medvirkning, risikerer man at barns medvirkning ikke blir tatt så seriøst som man kan anta at Rammeplanen (KD, 2011) i utgangspunktet hadde tenkt. Der jeg mener at begrepet barns medvirkning kan være med på å formidle et innhold basert på hver enkelt ansatts egen tenkning, verdier og forståelseshorisont, kan man samtidig tenke at begrepet barns medborgerskap er med på å formidle et tydeligere grunnleggende verdisyn preget av respekt, likeverd, og innflytelse. Ved å snakke om barns medborgerskap i stedet for barns medvirkning signaliserer man en tydeligere holdning til barns deltakelse i samfunnets og barnehagens fellesskap. Barn skal ikke bare medvirke, de skal delta i fellesskapet som medborgere. Ved å gi barn medborgerskap sender man ut signaler om at barn er en viktig deltaker i alle deler av fellesskapet, og ikke bare når de voksne føler man har tid og rom til det. Ved å bruke barns medborgerskap som begrep istedenfor barns medvirkning, kan dette være med på å sende ut signaler om at barn ikke er underdandige mennesker som kan avfeies med argumenter om uvitenhet og uerfarenhet, men som tas på alvor, også når man presenterer tanker og interesser som går på tvers av de voksnes. På grunnlag av dette kan man argumentere for at barns medborgerskap er en formulering som i større grad signaliserer likeverd og egenverd enn det begrepet medvirkning gjør.

1.8 Demokratiet.

I diskusjonen rundt barns eventuelle medborgerskap, kan argumentasjonen for ses i sammenheng med teorier omkring demokrati. Østrem (2012) skriver at en forutsetning for å snakke om barns medborgerskap er at samfunnet skaper møtesteder som kan være med på å fremme barns aktive deltakelse og tilhørighet til et gjensidig forpliktende fellesskap. Ved å gi barn status som medborgere inkluderes de i barnehagens politiske fellesskap, og de får tilgang til den offentlige arenaen som barnehagen er i dag (Østrem, 2012). Barnehagen kan som offentlig møtested være et sted for barns aktive deltakelse og gi mulighet for å føle tilhørighet til et fellesskap. Barnehagen kan gjennom dette betraktes som polis (Østrem, 2012). Ved å gjøre barnehagen til et demokratisk organisert samfunn med barn som medborgere, vil barna få muligheten til å delta aktivt og ha en reell innflytelse på sin egen hverdag, og hva den skal inneholde.

Det finnes mange ulike tolkninger på hva begrepet demokrati kan inneholde, og hvem som kan anses å være en del av et demokrati. (Biesta, 2012) I denne oppgaven vil demokratiets medlemmer ses i sammenheng med FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon, og dermed innebære mennesker i alle aldre, også barna.

Biestas (2012) argumentasjon og definisjon av begrepet demokrati vil ligge til grunn for min og denne oppgavens forståelse av demokrati. Biesta (2012) viser til Beetham og Boyles (1995) forslag til definisjon av demokrati som innebærer dobbeltprinsippet om flertallets kontroll over kollektive beslutninger, og like rettigheter ved utøvelsen av denne kontrollen. Denne definisjonen rommer idealet om at beslutninger som vedrører et fellesskap skal fattes av alle av fellesskapets medlemmer, og at alle skal ha en lik rett til å delta i slike beslutninger. Dermed styrer Beetham og Boyles definisjon i retning av Deweys forståelse av demokrati som mer enn en styreform, og som en form for assosiert levemåte. En slik sosial oppfattelse av begrepet demokrati anerkjenner at demokratiet ikke kun handler om å treffe kollektivt bindende avgjørelser på det politiske felt, men at det også mer generelt handler om deltakelse i konstruksjonen, vedlikeholdelsen og omdannelsen av det sosiale og politiske liv. (Biesta, 2012) En sosial oppfattelse av demokrati uttrykker med andre ord at demokrati handler om inkluderende måter å handle sosialt og politisk på. Dette vil utdypes senere i oppgaven, der jeg gjør rede for Biestas refleksjoner rundt Hannah Arendts demokratiske subjekt.

Dermed vil det være relevant å se hvordan demokrati som deltakelse i konstruksjonen, vedlikeholdelsen og omdannelsen av det sosiale og politiske liv kan ses i sammenheng med

barnehagehverdagen. Moen & Granrusten (2011) viser til Englunds (2013) analyse og inndeling av det store og det lille demokratiet, og funksjonalistisk og normativ demokratioppfatning. I denne sammenhengen kan det store demokratiet eller den funksjonalistiske demokratioppfatningen betraktes som samfunnet rundt barnehagen. Det lille demokratiet, også sett som en normativ demokratioppfatning, vil være selve barnehagen med ulike interessegrupper (Moen & Granrusten, 2011). Innenfor den funksjonalistiske demokratioppfatningen og det store demokratiet er det gjeldende synet at demokratiet primært er et middel for å ta beslutninger, og/eller være en styreform. Dette vil ikke være relevant for barnehagens demokratiske praksis. Den normative demokratioppfatningen har derimot et annet mål, demokratiet i seg selv. Realiseringen av demokratiet skjer i den grad aktørene deltar i beslutningsprosessene, og i den normative demokratiforståelsen ligger en søken om å skape likeverdige forutsetninger for alle for å forstå demokratiets gruppeprinsipper (Moen & Granrusten, 2011). Sett i sammenheng med barnehagen vil dette bety at en slik demokratiforståelse ønsker å skape forutsetninger for at barna kan forstå demokrati, og få erfaringer i demokratiske prosesser. Ved å delta i det lille demokratiet hvor den normative demokratiforståelsen er dominerende, vil barn og voksne i samspill med hverandre kunne være med på å bestemme over egne vilkår. Disse erfaringene vil være en del av den demokratiske dannelsesprosessen, og legge grunnlag for en framtidig demokratisk deltakelse gjort som samfunnsborgere innenfor det store demokratiet senere (Moen, & Granrusten, 2011).

1.9 Demokratimodeller

Moen & Granrusten (2011) viser videre til Englunds (2003) tredelte inndeling av demokratimodeller, bestående av representativt demokrati, deltakende demokrati og deliberativt demokrati. Det representative demokrati er et demokrati med valg av representanter som styrer på vegne av de som har valgt dem, og kan mest trolig kun være relevant for barnehagens demokratiske praksis om barna kan delta i grupper eller komiteer sammen med voksne, for å felte i planlegging og vurdering av ulike opplegg. Deltakende demokrati kjennetegnes av aktive medborgere, der en bred deltakelse for eksempel gjennom medlemskap og verv i ulike organisasjoner og aksjoner kan være med på å kontrollere og påvirke beslutninger, og sosialisering til demokratiske verdier blant annet gjennom akspekt av andres synspunkter (Moen & Granrusten, 2011). Deliberativt demokrati kalles også for samtaledemokrati, og legger stor vekt på deltakelse gjennom samtaler. I motsetning til deltakende demokrati vektlegger deliberativt demokrati hvordan meninger dannes gjennom

samtaler i samfunnet eller i barnehagen, og kommunikasjon er et nøkkelbegrep i denne modellen (Moen & Granrusten, 2011).

Deltakende demokrati og deliberativt demokrati vil være relevant i forhold til barnehagen enn den representative, ettersom disse to modellene vil kunne passe inn i den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for det lille demokratiet og en normativ demokratiforståelse, som nevnt ovenfor. En deltakende demokratimodell kan være å involvere barna direkte gjennom samspill i mindre i grupper hvor verdier, holdninger og lik rett til deltakelse vil være sentralt (Moen & Granrusten, 2011). Innenfor den deliberative demokratimodellen finnes en grunnide om at alle deltakere i det lille demokratiet har rett til å kommunisere rundt de spørsmålene som er til vurdering, med andre ord rett til deltakelse gjennom dialog. Det må nevnes at dette kan være utfordrende i forhold til de yngste barna og barn som ikke har norsk som morsmål, ettersom dette fordrer et felles kommunikativt språk. Dette er et viktig tema som det desverre ikke er plass til å diskutere i denne oppgaven.

Om man ser dette i sammenheng med barnehagen som en offentlig og politisk møteplass blir det klart at barns medborgerskap kanskje først og fremst kan knyttes opp mot den sosiale forståelsen av demokrati, blant annet gjennom samspill hvor lik rett til deltakelse og dialog vil være sentralt, samtidig som at kollektive avgjørelser også kan være en del av den demokratiske praksisen. Barns deltakelse i demokratiet vil også kunne handle om å delta i konstruksjonen, vedlikeholdelse og omdannelse av barnehagens sosiale og politiske liv. Jeg tenker som tidligere nevnt at barnehagens sosiale og politiske liv kan beskrives som barnehagedriftens hverdag og innhold, i tillegg til en sosial dimensjon gjennom samspill i barn-voksen og barn-barn relasjoner. Ved å se dette i lys av lovverk og rammeplanen vil dette bety at barns demokratiske handlinger kan knyttes opp mot nettopp det å gi uttrykk for sine syn på barnehagens daglige virksomhet gjennom samspill, dialog og kollektive beslutninger, og at den muligheten de skal ha til aktiv deltakelse, planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet ikke bare er en måte å inkludere barna gjennom medvirkning, men også en forutsetning for barns medborgerskap. Et demokrati med tilhørende demokratiske praksiser må være en forutsetning for at medborgerskap kan eksistere.

1.10 Det demokratiske subjekt

Ved å se demokrati i sammenheng med utdanning, og som et resultat av dette gjøre barnehager og skole til steder for demokratiske erfaringer og forberedelse til samfunnsborgerskap, kan både utdanning til og gjennom demokrati ses på som en instrumentalistisk og individualistisk tenkning (Biesta, 2012). Med andre ord kan demokratiet oppfattes som en pedagogisk oppgave og utfordring som det er opp til barnehagenansatte og lærere å lære og formidle til barna. Biesta (2012) stiller spørsmålet om dette er den eneste måten å forstå utdanningens rolle i et demokratisk samfunn på. Han argumenterer videre for at Kants individualistiske syn på demokratiet formidler en pedagogikk hvor målet er å «produsere» et demokratisk individ, og at Deweys sosiale oppfattelse til tross for en anerkjennelse av at det demokratiske mennesket kun kan oppstå gjennom demokratiske erfaringer, også karakteriseres av instrumentalisme og individualisme.

Hannah Arendt politiske oppfattelse av demokratisk subjektivitet presenteres derimot som en retning som gjør det mulig å bevege seg bort fra tanken om utdanning som demokratiets skaper og beskytter (Biesta, 2012). Arendt presenterer tre former for *Vita activa*, det virksomme liv, som er arbeid, produksjon, og handling. Arbeid og produksjon er nødvendige for at mennesker skal kunne opprettholde livsform og livsstandard, og har en instrumentell side. Det er handling som er den fremste av menneskets livsformer, og det dreier seg om muligheten til å komme med initiativ og bringe noe nytt inn i verden, noe som ikke var der før (Kristiansen, 2011). Arendt understreker at vi konstant bringer nye begynnelse til verden, og på grunnlag av dette skriver Biesta (2012) at Arendts syn på demokratisk subjektivitet kan ses i sammenheng med handling. For å være et subjekt må man handle, og handlinger er å bringe nye begynnelse til verden. Hver og en har muligheten til å være begynnere, og på denne måten tre fram som unike subjekter (Kristiansen, 2011). Et handlende menneske kan derimot ikke være fritt og handlende alene, handlingen må skje i samspill med andre mennesker. Vår begynnelse er avhengig av respons fra andre mennesker som kan møte det vi bringer inn i verden, og svare med en egen fortolkning. Arendt hevder derfor at handling aldri er mulig for et menneske alene (Kristiansen, 2011).

Å komme med nye initiativ og handlinger vil alltid innebære både muligheter og en risiko, fordi det er vanskelig å forutse hvordan andre mennesker vil respondere på våre initiativ. Dette er noe vi må leve med, og som vil være en forutsetning for det menneskelige mangfold. Om vi forsøker å kontrollere andres svar på våre begynnelse frarøver vi de muligheten til å

selv være en begyner, og samtidig deres muligheter til å handle (Kristiansen, 2011). Derfor vil handling og nye begynnelse kun være mulig i en verden bestående av mangfold, og mennesker som begynner og responderer på ulike måter. Arendt presenterer en forståelse av menneskelig subjektivitet hvor subjektivitet ikke sees som en egenskap hos individet men som en egenskap ved menneskelig interaksjon, og hvor subjektiviteten kun eksisterer i selve handlingen. Hverken før eller etter (Biesta, 2012). Biesta (2012) skriver at den viktigste grunnen til at han kaller Arendts forståelse og argumenter som en politisk oppfattelse er fordi ens egen subjektivitet kun er mulig i en situasjon hvor andre også kan være subjekter. Dermed kan demokrati forstås som den situasjonen hvor alle har muligheten til å være et subjekt, og bringe handlinger og begynnelse inn i pluralitetens og forskjellighetens verden (Biesta, 2012). Om man ser dette i sammenheng med barnehagen vil spørsmålet være hvilken pedagogisk praksis vi må legge til rette for om barns demokratiske subjektivitet og mulighet til å bringe nye begynnelse til verden skal være mulig. Får barn i barnehagen i det hele tatt lov til å være demokratiske mennesker?

Den Arendtske forståelsen av det demokratiske mennesket og en demokratisk subjektivitet vil være avhengig av en handlingssentrert pedagogikk, som fokuserer både på barns muligheter for nye begynnelse og pluralitet som en viktig forutsetning. Kristiansen (2011) ser Hannah Arendts tanker som relevante når medvirkning ses i sammenheng med barns muligheter for ytringsfrihet, deltakelse, retten til egne opplevelser og tankefrihet, og påvirkning i fellesskap med andre barn og voksne. Har barn i norske barnehager muligheten til å bringe inn noe nytt og uventet, og blir barn møtt på en slik måte at de opplever seg selv som subjekter?

1.11 utfordringer ved barns medborgerskap

1.11.1 De voksnes ansvar

Å gi barn rettigheter, både innenfor medvirkning og medborgerskap er med på å utfordre forestillinger om hva som er mulig innenfor demokratisk deltakelse (Kjørholt, 2010). Ansvar for at barns medborgerskap kan bli en realitet ligger i stor grad hos de voksne i barnehagen. Kompetansen og ferdighetene som må ligge til grunn for å muliggjøre denne rettigheten ligger hos barnehagens personale, som også vil være med på å avgjøre hvordan, og i hvor stort omfang barns medborgerskap vil få plass i barnehagens pedagogiske innhold (Kristiansen, 2011). Som nevnt tidligere kan personalets syn på barn og barndom og deres forståelse av demokratisk praksis være grunnlag for disse valgene. Problemet er det, at

rettigheter i seg selv ikke er noen garanti for at barns medvirkning og medborgerskap blir ivare tatt (Østrem, 2012).

Demokratiet er en forpliktelse til en verden full av mangfold og ulikhet, og derfor blir en ansvarlighet for dette mangfoldet sentralt. Biesta (2012) skriver at utdanningens rolle, som her også inkluderer barnehagen, er å elske verden nok til å ta ansvar for den, samtidig som vi skal la de unge komme med nye begynnelse. Utdanning er å elske barn nok til å ikke overlate barna til sin egen verden og egne valg, samtidig som at vi ikke tar fra dem mulighetene til å skape noe nytt (Biesta, 2012). Barn skal som diskutert tidligere derfor ikke få det fulle og hele ansvaret, samtidig som de voksne i barnehagen skal skape rom for nye begynnelse. Dette betyr at det noen ganger er nødvendig å gjøre det Biesta (2012) kaller for å forstyrre når barna trer fram i verden som begynnere, men han påpeker samtidig viktigheten av at forstyrrelsen må komme i etterkant av begynnelsen. Slik vil voksne møte barnet med interesse for hans eller hennes subjektivitet uten bestemte oppfatninger om hvordan subjektiviteten skal tre fram i verden, samtidig som at ansvaret ligger hos den voksne (Biesta, 2012) Med utgangspunkt i dette blir spørsmålet hvordan ansatte i barnehagen kan møte barns initiativer og begynnelse uten å stenge døra for det nye på bakgrunn av etablerte rutiner, handlingsmønstre, pedagogiske planer eller profesjonelle kvalifikasjoner? (Kristiansen, 2011).

Baes (2009) forskning på anerkjennende væremåter som hun setter i sammenheng med voksnes væremåter og handlingsmønstre kan være et godt eksempel på dette. Voksnes ulike væremåter og handlingsmønstre vil være med på å skape ulike muligheter for barna til å medvirke og komme med nye begynnelse i barnehagen, og Bae (2009) skiller mellom trange og romslige samhandlingsmønstre (Kristiansen, 2011). Trange mønstre vil være preget av mye kontroll fra den voksnes side, som igjen vil skape lite rom for barns nye initiativ og opplevelser. Romslige mønstre vil derimot åpne opp for en dialog mellom barn og voksne, og gir muligheter for å anerkjenne barns innspill og kreativitet. Det er med andre ord rom for begynnelse og uforutsette responser, helt i tråd med Arendt tanker rundt barns demokratiske subjektivitet. Samtidig vil en eventuell grensesetting eller forstyrrelse skje ved at førskolelæreren trer fram som et tydelig subjekt og avgrenser gjennom å dele egen opplevelse av situasjonen, uten å kommunisere noen nedvurdering av barna (Bae, 2009). Den voksne evner å ta ansvaret for situasjonen uten forsake barns følelse av likeverd og egenverd.

1.11.2 Fokus på barns individuelle valg

En forutsetning for barns medborgerskap og demokrati, er en tilhørighet til og en avhengighet av fellesskapet. Som individer og sosiale vesener blir vi født inn i et samfunn med andre mennesker, og vi er medborgere og samfunnsborgere i et politisk fellesskap bestående et organisert samfunn der likeverdige borgere deltar med en reell innflytelse, hvor barns politiske handlinger vil være å få delta i den demokratiske organiseringen av barnehagen. Østrem (2012) skriver at ved å tilkjenne barn status som medborgere handler ikke anerkjennelsestanken bare om en abstrakt rett til å være et subjekt, det handler også om medvirkning og innflytelse i det samfunnet barna er en del av. Dette kan jeg si meg enig i. Jeg vil hevde at barns medborgerskap kan ses på som positivt i forhold til utviklingen av barns identitetsdannelse og selvfølelse, og vil derfor argumentere for at det er viktig å se barns medborgerskap både i forhold til barn som individ, og til barn som en del av et fellesskap.

Samtidig er det en utfordring at medvirkning oftere og oftere blir forstått som individuelle valg og selvrealisering, samtidig som solidaritet, sikkerhet og fellesskap fortrenses (Kjørholt, 2010). New Public management tenkningen som har satt et tydelig preg på organisering og styring av dagens vedlferdstjenester, inkludert barnehager, bringer inn et nytt språk der bruker, fleksibilitet og valg er sentrale begreper (Østrem, 2012). Når barn forstås som brukere får dette avgjørende betydning for hva man forstår med medvirkning, og det som vektlegges er valgfrihet og individuelle rettigheter istedenfor fellesskap og deltakelse (Seland, 2009). Østrem (2012) refererer til forskning som trekker fram eksempler fra barnehager som arbeider for å fremme barns medvirkning, der medvirkningen reduseres til spørsmål om å la barn bestemme når de selv vil spise og skifte bleie.

Selv om det å ta individuelle valg også er en del av å være en medborger er det samtidig viktig å fokusere på barn som individ og barn som en del av et barnefellesskap. Et individuelt fokus kan innebære å innskrenke barns egenverd og menneskeverd til å handle om retten til individuell valgfrihet og selvbestemmelse, samtidig som at barns reelle muligheter for deltakelse innskrenkes kraftig. På den andre siden vil barns muligheter for identitetsdannelse gjennom å tre fram i verden og å komme med nye begynnelse, blant annet gjennom å presentere egne perspektiver og meninger være en del av individperspektivet, og det må derfor også gjøres rom for dette. Om fokuset på individet forsvinner helt til fordel for et fokus på barn som samfunnsgruppe, kan hvert enkelt barn som sitter med egne tanker og

perspektiver, miste muligheten til å ytre seg om egne individuelle følelser rundt innholdet i egen hverdag, og dermed også påvirkningskraften på dette.

Når man som ansatt i barnehagen snakker om barns medvirkning kan det muligens være lettere å fokusere på et individperspektiv med individuelle valg, og at å snakke om barns medborgerskap viser til et mer helhetlig syn på barns rettigheter til å delta og ytre egne meninger, som inkluderer både barnet som individ og som en del av et fellesskap. Begrepet medborger formidler et grunnleggende rettighetsperspektiv for barn som samfunnsgruppe som begrepet medvirkning kanskje mangler.

Kapittel 2: Forskningsmetode

I metodekapitlet er hensikten å forsøke å beskrive forskningsprosessen så tydelig som mulig, og beskrive hvilken fremgangsmåte som er valgt for å belyse problemstillingen man har (Nilssen, 2012). Valg av fremgangsmåte og forskningsmetode er avhengig av problemstillingen. I denne studien ville jeg undersøke hva det kan innebære for et barn å være en medborger, og samtidig finne ut hvordan dette er mulig å gjennomføre og synliggjøre i barnehagens praksis. Jeg nærmet meg teorien og deltakerbarnehagen med et ønske om å forstå og beskrive fenomenet barn som medborgere, og var interessert i å se det gjennom forskningsdeltakernes perspektiv. På grunnlag av dette har jeg valgt å holde meg innenfor den kvalitative forskningsretningen, med intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder.

2.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Å plassere seg vitenskapsteoretisk, og samtidig gjøre seg noen tanker rundt det ontologiske, epistemologiske, og metodologiske, er med på å danne et grunnlag for leseren for å forstå tolkningene og analysene som gjøres i neste del av oppgaven. Ontologi, epistemologi, og metodologi er de vitenskapsteoretiske retningenes beskrivelser av hva virkeligheten er og hva som eksisterer, hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har for å få viten om virkeligheten, og hvordan man samler inn og analyserer kunnskap (Hjardemaal, 2011)

Denne plasseringen er også med på å skape en ramme rundt de metodiske valgene gjort i denne studien. Dermed vil jeg i første del av metodekapitlet gjøre rede for noen av mine vitenskapsteoretiske refleksjoner som skaper en kontekst for denne oppgaven.

Ved å bruke Hjardemaals (2011) kapittel som utgangspunkt for mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil jeg gjøre rede for to ulike vitenskapsteoretiske retninger, og samtidig argumentere

for min identifisering innenfor både en sosialkonstruksjonistisk og en epistemologisk relativistisk retning.

Denne oppgaven er skrevet innenfor en sosialkonstruksjonistisk tradisjon, noe som innebærer en forståelse av at kunnskap skapes gjennom språklige, sosiale og relasjonelle konstruksjoner. En kvalitativ forskningsprosess innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker, og denne nærheten samt prosessene og samspillet som det forskes på i sin naturlige kontekst, viser at kvalitativ forskning representerer et ståsted hvor kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010). Postholm (2010) skriver at som en konsekvens av dette kan stort sett all kvalitativ forskning på praksis ses på som et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Også innenfor epistemologisk relativisme vektlegges det at kunnskapen oppstår i en historisk og sosial sammenheng, og at den derfor er sosialt konstruert (Hjardemaal, 2011). Dermed er det menneskers subjektive oppfatninger og erfaringer av sosiale prosesser, relasjoner og kognitive strukturer som er i fokus, og ikke deres objektive, «virkelige» eksistens. Innenfor sosialkonstruksjonismen snakkes det ikke om sannheter som noe fast og entydig, men om menneskers egne konstruksjoner av virkeligheten (Seland, 2009). En kan kanskje dermed si at hvert enkelt menneske eller individ er med på å skape eller konstruere en individuell sannhet, både i forhold til eget liv, og i forhold til samfunnet gjennom formidling av tolkninger i relasjoner og sosiale prosesser.

Epistemologisk relativisme er en retning innenfor kritisk realisme, der man hevder at det ikke er en bestemt oppfatning av virkeligheten som kan beskrives som den rette, samtidig som det argumenteres for at man kan sette ulike paradigmer opp mot hverandre og avgjøre hvilket som gir den mest sannferdige beskrivelsen av virkeligheten. Med et forbehold om at denne kunnskapen alltid vil kunne problematiseres. Samtidig hevdes det at om vår viten om virkeligheten er konstruert, betyr det ikke at virkeligheten er det. Jorden endrer ikke form eller posisjon i solsystemet som en følge av at våre oppfatninger av disse spørsmålene har skiftet opp igjennom historien (Hjardemaal, 2011). Dette er et viktig poeng for meg. Innenfor sosialkonstruksjonisme blir det blant annet innenfor de noe radikale retningene poengtert at virkeligheten først får eksistens gjennom vår kunnskap om den (Hjardemaal, 2011). Samtidig tolker jeg det slik at det også innenfor mindre radikale retninger ikke vil legges noe vekt på jordas objektive eksistens, ettersom det er menneskets og individets eventuelle oppfattelse av jordas eksistens som vil bety noe.

Jeg mener derimot at til tross for at hvert enkelt menneske skaper sin egen tolkning av verden og de språklige, sosiale, relasjonelle og kognitivt strukturelle konstruksjonene, må det også vær rom for å erkjenne både det at ting objektivt eksisterer, og det at de kan være annerledes enn min tolkning. Min forståelseshorisont og språklige uttrykk begrenser ikke verdens eksistens, den eksisterer uavhengig av min kunnskap.

Metodologisk sett vil en relatering til både sosialkonstruksjonismen og epistemologisk relativisme bety at forskerens oppgave vil være å observere individers handlinger og praksiser, lytte til subjektive fortolkninger og fortellinger og konstruere vitenskapelig kunnskap og forståelse gjennom en tolkning av dette (Seland, 2009). Forståelse og tolkning av datamaterialet vil i denne oppgaven gjøres innenfor en fenomenologisk og en hermeneutisk tradisjon og tilnærming.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som vektlegger menneskets subjektive opplevelse, og en forståelse av at for å forstå et annet menneske må forskeren søke å «se det samme». For å få til dette må forskeren sette seg inn i dette menneskets situasjon eller «livsverden» (Dalen, 2011). Dette ser jeg på som et viktig utgangspunkt for en kvalitativ studie, samtidig som jeg vil stille spørsmålet om hvorvidt det er mulig å forstå andre menneskers livsverden helt og holdent. Dette diskuteres nærmere under punktet forforståelse.

Hermeneutikk, som betyr læren om tolkning, danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke fokus på forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Nilssen (2012) skriver at tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening, eller å uttrykke noe som virker uklart på en tydeligere måte. Selve tolkningen ses som en prosess med en dialogisk natur, der tolkningen blir en dialog mellom forsker og det som blir tolket. Et spørsmål leder til et svar, som igjen leder til et nytt spørsmål, og svarene avhenger av spørsmålene som blir stilt (Nilssen, 2012). Dette betyr at min tolkning av datamaterialet kun vil være en av flere mulige tolkninger.

Det å søke å få tak i andre menneskers konstruksjoner og opplevelser av verden rundt seg, vil innebære å gjøre en induktiv analyse. I en induktiv analyse oppdager man mønstre, temaer og kategorier i selve datamaterialet, i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk (Nilssen, 2012). Slik jeg tolker det kan en deduktiv tilnærming blant annet bestå av en hypotese basert på teori, som forskeren søker å bekrefte eller avkrefte i gjennom datainnsamlingen.

Innenfor kritisk realisme som epistemologisk relativisme går under, hevder realistene at abduksjon er en egnet metode for å få fram og analysere ikke-observerbare strukturer i observerbare hendelser (Hjardemaal, 2011). Dette innebærer en veksling mellom teoriladet empiri og empiriladet teori, som jeg tolker dit hen at omfatter en veksling mellom teori og observerte funn. Det er slik jeg har opplevd kunnskapssøkingen i min forskningsprosess.

Som i en hermeneutisk spiral har jeg vekslet mellom et teoretisk utgangspunkt og forforståelse, og observerte hendelser som har utfordret dette. Dette har ført til at det har vært nødvendig å lese seg opp på ny og relevant teori, som igjen har gitt en ny helhet, forforståelse, og teoretisk utgangspunkt. Dette beskrives nærmere under punktet forforståelse.

Om en ser dette vitenskapsteoretiske ståstedet i sammenheng med grunnleggende antakelser for kvalitativ forskning, finner man blant annet at den ontologiske forutsetningen er lik som i sosialkonstruksjonisme og epistemologisk relativisme; det eksisterer mange virkeligheter. Denne virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring, og konstruert av de enkelte involverte i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012). De individuelle oppfatningene betyr at forsker og forskningsdeltakere kan oppfatte virkeligheten ulikt. Forskingen kan dermed gi oss noen svar, men ikke ett universelt rett svar.

2.2 Kvalitativ forskningsmetode

I denne studien stiller jeg blant annet spørsmålet om hva det innebærer for et barn å være en medborger. For å forsøke å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning nærmer seg verden for å forstå og beskrive. Målet med forskningen er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, der det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Dette er også målet med denne studien, jeg søker å skape en forståelse for hvordan man kan se på barn som medborgere, og hvordan man kan jobbe med dette i barnehagen.

Gjennom grundige beskrivelser søker forskeren å løfte frem og synliggjøre deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet. Begrepet livsverden som knyttes til Edmund Husserl, og som senere er benyttet innenfor kvalitativ forskning, brukes ofte for å belyse denne dimensjonen. En livsverden omfatter personens opplevelse av egen hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2011). Dette begrepet er godt egnet innenfor en

kvalitativ tilnærming fordi det fokuserer på opplevelsedimensjonen, og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under. Samtidig må det være relevant å spørre seg selv, hvor langt er det egentlig mulig å forstå andre menneskers livssituasjon og opplevelser? (Dalen, 2011) Jeg tror det er umulig for mennesker å forstå hverandre helt og holdent, men samtidig bør ikke dette stoppe oss fra å prøve. Postholm (2010) skriver at det eksisterer mange realiteter i sosiale situasjoner, og muligens finnes det like mange som antall deltakere. Til tross for at alle situasjoner og fenomener kan oppleves ulikt fra person til person, skriver Dalen (2011) at lesing av aktuell litteratur og personlige erfaringer knyttet til emnet det forskes på kan være et godt utgangspunkt for søken om å skape en felles forståelse. I denne studien vil min teoretiske bakgrunn fra bachelorutdanningen i barnehagelærer, og masterutdanningen i førskolepedagogikk skape et teoretisk ståsted og utgangspunkt for forståelse. Dette vil også inkludere erfaringer fra praksisfeltet. Mine 6 år som vikar både som assistent og pedagogisk leder i barnehagen har gitt meg en forståelse, og et oversiktsbilde av barnehagevirksomheten og barnehagehverdagen. Det å vite noe om hva som gjøres i en barnehage, og hvordan en barnehagehverdag kan gjennomføres gjør at jeg kan fokusere mer på selve prosessene som skal observeres.

Et kjennetegn ved den kvalitative forskningsmetoden er at det ferdige produktet, enten det er en oppgave eller rapport, vil inneholde mange stemmer. Dette kan være stemmene til andre forskere og teoretiskere og selve forskerens, i tillegg til forskningsdeltakernes stemme. Det er midlertidig forskningsdeltakernes stemmer som først og fremst skal synliggjøres (Moen & Karlsdóttir, 2011).

2.3 Intervju og observasjon

I dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke to ulike datainnsamlingsstrategier, gruppeintervju og observasjon.

Dalen (2011) hevder at intervju egentlig betyr en «utveksling av synspunkter» mellom to personer eller flere mennesker som snakker sammen om et felles tema, og skriver videre at formålet med intervjuet er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Intervju er en godt egnet forskningsmetode for å få innsikt i forskningsdeltakernes tanker, erfaringer og følelser, og er derfor hovedmetoden jeg har valgt til gjennomføringen av datainnsamlingen i dette kvalitative forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Jeg valgte å bruke gruppeintervju som metode på grunnlag av at det er mulig å snakke med flere deltakere samtidig, dette er tidbesparende både

for deltakerne og for meg som forsker. Samtidig var det praktisk i forhold til at det ikke ofte er mulig for barnehageansatte å forlate avdelingen titt og ofte. Jeg var ute etter deltakernes mening rundt temaet barns medborgerskap, og valgte et uformelt og relativt utstrukturert gruppeintervju. Postholm (2010) skriver at gruppeintervjuet kan foregå både på en strukturert og utstrukturert måte. Gruppeintervjuet ble på grunn av sykdom gjennomført med to deltakere til stede, med en intervjuguide bestående av tre spørsmål. Alle spørsmålene var romslige slik at deltakerne kunne svare i henhold til egne erfaringer og tanker. Stedet hvor intervjuet ble gjennomført var barnehagens møterom etter deltakernes ønske, og de uttalte selv at de følte dette var et rolig og avslappet sted for å et intervju.

I tillegg til intervju som innsamlingsmetode har jeg også valgt å observere, og ifølge Postholm (2012) er observasjon den strategien som blir mest brukt sammen med andre former for datainnsamling. Slik er det også i denne studien, der observasjon blir brukt som en supplerende strategi. Alle mennesker gjør observasjoner ut i fra eget ståsted. Når observasjon brukes som en forskningsmetode er det teorier som gir en retning for forskerens observasjoner, og dette er med på å gjøre observasjonene systematiske og hensiktsmessige (Postholm, 2010). Teoriene er med på å hjelpe forskeren til å forstå prosessene som observeres, samtidig som observasjonene av barnehagens praksis fordrer at forskeren utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet (Postholm, 2010). Disse subjektive og individuelle teoriene vil som nevnt tidligere være med på å påvirke hva vi fokuserer på å observere, dermed vil ingen observasjoner være fullstendig objektive.

Som observatør kan man i henhold til teorien innta ulike roller. Postholm (2010) refererer blant annet til Jorgensons teori om at observasjon strekker seg fra å være «fullstendig på utsiden» til å være «helt og holdent på innsiden». En observatør som er fullstendig på utsiden er en forsker som er helt og holdent på utsiden i settingen hvor handlingene pågår uten å være en direkte deltaker i handlingsprosessene. I forhold til min observasjonsprosess blir det riktig å si at jeg var en «observatør som deltaker». Jeg hadde ingen intensjoner om å bli en fullstendig deltaker i barnegruppa, men for å kunne observere blant annet i uterommet følte jeg at det var viktig at jeg snakket med barna og tok del i situasjoner hvor de inviterte meg inn. Samtidig blandet jeg meg ikke inn i konflikter og hadde som utgangspunkt at jeg skulle sette meg litt i utkanten av de situasjonene jeg valgte å observere. Slik kunne barna velge om de synes det var greit at jeg satt i nærheten av leksituasjonene deres, og de kunne velge å ta kontakt om de følte for det.

2.4 Gjennomføring av datainnsamling

I denne studien fikk jeg tilgang til en deltakerbarnehage gjennom det Dalen (2011) refererer til som «snøballmetoden», en metode som kan være nyttig der andre veier ikke fører frem. På grunn av vanskeligheter med både å få svar fra, og det å få komme inn i noen barnehager måtte jeg ty til bekjentskaper. Ved bruk av denne fremgangsmåten må man være bevisst faren for små og «skjeve» utvalg. I forhold til min studie var jeg opptatt av å finne en deltakerbarnehage der de hadde kjennskap til temaet og jobbet bevisst med dette i barnehagehverdagen, og dette visste jeg ble gjennomført i denne barnehagen. Barns deltakelse, medborgerskap og medvirkning kan nok også finne sted i barnehager der de ikke jobber bevisst med det, men mitt ønske var å få innsikt i hvordan man kan inkludere temaet i det pedagogiske arbeidet. Jeg hadde samtidig tenkt å gjennomføre datainnsamling i to ulike barnehager, men vanskelighetene begrenset mulighetene til en barnehage. Dermed kan dette også være med på å påvirke faren for et lite og «skjevt» utvalg, samtidig som det ble klart at barnehagen oppfylte de kravene som ble stilt i utgangspunktet. I ettertid ser jeg at dette var mer enn nok for denne oppgaven, både i forhold til tid og materiale.

Barnehagen jeg fikk tilgang til er en barnehage bestående av 5 avdelinger, der 4 avdelinger holdt til inne i hovedbygningen, og den siste avdelingen var en uteavdeling. Jeg observerte uteavdelingen, som besto av 5 barn på 3 år, 5 barn på 4 år, og 7 barn på 5 år. De ansatte på avdelingen bestod av to førskolelærere og en barne- og ungdomsarbeider. Uteavdelingen hadde først og fremst tilholdssted på uteområdet til barnehagen hvor de hadde et oppholdsrom for måltider, og et oppholdsrom for garderobe og diverse aktiviteter som for eksempel samlingsstund. De hadde samtidig muligheten til å bruke et rom inne i hovedbygningen, noe de enkelte dager også gjorde. De dagene de brukte rommet i hovedbygningen fikk barna muligheten til å leke med barna fra de andre avdelingene også inne, og de fikk lov til å bruke rommene på de andre avdelingene.

Før jeg begynte å bevege meg inn på forskningsfeltet søkte jeg om tillatelse til intervju og observasjon både fra de ansatte og fra foreldrene til alle barna på avdelingen. Alle involverte ansatte og foresatte måtte signere på at de syntes det var greit at jeg gjennomførte observasjoner og intervjuer av voksne og barn. Forskningsstudien ble også sendt inn til personvernombudet for forskning, hvor det ble klart at prosjektet ikke var meldepliktig.

Jeg tilbrakte 15 dager ved deltakerbarnehagen, hvor jeg i gjennomsnitt var tilstede rundt 5 timer hver dag. Jeg deltok i alle de ulike aktivitetene som avdelingen hadde planlagt, blant annet ulike turer og pedagogiske opplegg for skolestartergruppa.

På grunn av sykdom ble gruppeintervjuet gjennomført med to førskolelærere tilstede, hvor en var fra avdelingen jeg observerte ved, og den andre var fra en annen avdeling. Intervjuet ble tatt opp på båndopptaker, og slettet umiddelbart etter transkriberingen.

Jeg valgte å benytte en semistrukturert eller halvstrukturert intervjuform, der samtalen ville være fokusert mot det bestemte temaet som jeg hadde valgt på forhånd, barns medborgerskap. I følge Dalen (2011) omfatter en intervjuguide sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011), og ettersom jeg hadde tilbrakt litt tid på stedet før gjennomføring av intervjuet visste jeg at deltakerne hadde mange tanker om temaet. Derfor valgte jeg å lage en intervjuguide med to åpne spørsmål hvor kun det ene spørsmålet ble benyttet i innledningen av intervjuet, og deltakerne svarte på det andre spørsmålet underveis. I tillegg hadde jeg notert meg noen eventuelle oppfølgingsspørsmål om samtalen skulle gå i stå. Intervjustituasjonen utviklet seg etter innledningsfasen til en samtale mellom to kollegaer der de diskuterte temaet seg i mellom. To ganger benyttet jeg sjansen til å stille et oppfølgingsspørsmål for å peile samtalen inn på noe relevant, men resten av tiden fløt samtalen av seg selv. På slutten av intervjuet nevnte førskolelæreren fra den andre avdelingen at det hadde vært godt med litt tid til å reflektere og diskutere med en annen kollega siden det ble så lite tid til det i arbeidshverdagen. Dette kan muligens vise til at intervjuet ble opplevd som en avslappende situasjon hvor det ble skapt rom for refleksjon rundt egne tanker og opplevelser av barns medborgerskap i barnehagehverdagen.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at jeg også skulle gjennomføre barneintervju for å få tak i barnas tanker og meninger rundt temaet, fordi et eventuelt datamateriale kunne ha tilført oppgaven en viktig dimensjon. Ettersom jeg ville at barna skulle bli litt kjent med meg før gjennomførelsen, endte det opp med at mine planer krasjet med dager fylt av mange spennende aktiviteter, slik at barna heller ville delta på disse enn å være med på barneintervju. Blant annet var en av dagene jeg hadde planlagt et barneintervju «ta med dag», og da fristet de nye lekene mer. Ettersom jeg allerede hadde gjennomført både intervju og hadde tilstrekkelig med observervasjoner valgte jeg dermed å respektere barnas meninger og la være å ta med barneintervju.

I henhold til gjennomføringen av observasjonene bestemte jeg på forhånd at jeg skulle fokusere på barns frilek og samlingsstunder. På bakgrunn av dette var jeg tilstede på avdelingen fra rundt klokken ti, et tidspunkt hvor som regel alle barna hadde ankommet barnehagen, spist frokost, og var på vei ut. På grunn av at barnehagen og avdelingen har et stort og noe uoversiktlig uteområde var jeg nødt til å gå rundt og velge hvilke situasjoner jeg ville få en nærmere innsikt i. Grunnlaget for dette utvalget kan være vanskelig å rekonstruere, men er mest trolig en blanding av ulike faktorer som hvilke situasjoner som virket relevante for studien, hvilke situasjoner som var tilgjengelige, og det at deltakerne var barn som følte det var greit å ha en voksenperson tilstede i leksituasjoner. Et tillitsforhold til meg som voksen kan også gjøre at enkelte barn har gjort seg mer tilgjengelig enn andre.

I forbindelse med observasjonene var det en situasjon hvor jeg ble bedt om å gå. Noen av de største barna hadde fått lov til å gå inn på det ene oppholdsrommet for å tegne, og jeg kom inn for å hente en penn. Jeg spurte om jeg fikk lov til å sitte der og notere litt, og fikk i utgangspunktet klarsignal. Etter en stund ble det klart at barna hadde lyst til å benytte muligheten til å få være på oppholdsrommet uten voksne tilstede, og jeg fikk beskjed om å gå, noe jeg også gjorde. Kanskje var min status som voksen med på å forhindre ønskede aktiviteter, eller at de eventuelt muligens ikke hadde lyst på en tilskuer i form av en voksenperson.

I tillegg til observasjoner av frilek deltok jeg også på to barnemøter som her går under samlingsstunder, og et blåvalgmøte med tilhørende blåtur. Barnemøtene var et møte hvor alle voksne og barn deltok, og besto disse to gangene av en møteprotokoll med tre spørsmål som alle barna hadde muligheten til å svare og komme med innspill til. Spørsmålene konsentrerte seg om hva barna hadde gjort i barnehagen siden sist møte, hva de eventuelt hadde lyst til å gjøre mer av, og om de hadde hatt det bra i barnehagen. Blåvalgmøtet hang sammen med valg av blåtur, og her deltok også alle barn og voksne på avdelingen. Her kunne barna presentere forslag til hvor de hadde lyst til å dra på tur, og så stemte de over alle alternativene. Det forslaget som fikk flest stemmer ble turdestinasjonen samme dag.

Både intervjuet og alle observasjonene er anonymisert. Alle de nevnte ansatte er gitt navn som begynner på A, og alle de nevnte barna er gitt navn som begynner på E. Jeg refererer til meg selv som Lena. Sitater og intervjuutdrag er ført med den dialekten som ble snakket, og alle sitater og intervjuutdrag er dermed på trøndersk. Dette er først og fremst fordi at dette kan

gjøres uten at formen på sitatene blir for avslørende, samtidig som at jeg føler at en omskriving til bokmål ikke vil gjenspeile deltakerne på samme måte.

2.5 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning snakkes det i forbindelse med vurdering av studiens kvalitet om troverdighet og overførbarhet. Målet med den kvalitative forskningen er å forsikre om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig, og bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistente med det datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten (Nilssen, 2012). Forskningsprosessen må derfor dokumenteres på en slik måte at den kan gjennomgås og etterspores av leseren (Nilsen, 2012). Noe av denne dokumentasjonen er gjort under overskriften gjennomføring av datainnsamling, og her vil det videre gjøres rede for svakheter ved forskningsdesignen, forskerrefleksivitet og subjektivitet, analyseprosessen, og etiske betraktninger.

Ved å gjøre rede for forskningsdesignen, og drøfte eventuelle styrker og svakheter kan man ifølge Dalen (2011) også legge til rette for at leseren kan vurdere overførbarheten til studien. Overførbarheten handler om i hvilken grad funnene og drøftingene kan overføres til andre situasjoner og kontekster enn de det er forsket på (Dalen, 2011). Dalen (2011) viser videre til Andenæs (2001) som skriver at det er den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene som avgjør hvor anvendelig disse er for andre situasjoner, og for at mottakeren skal kunne vurdere dette må forskeren frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon.

Drøftingen av styrken ved forskningsdesignen som ble benyttet i dette prosjektet føler jeg at jeg har gjort rede for under overskriftene kvalitativ forskningsmetode og intervju og observasjon, ettersom det er selve kvalitetene ved disse som jeg ser på som selve styrken. Den kvalitative forskningsmetoden gir gjennom bruken av intervju og observasjoner muligheten til å oppleve en nærhet til barnehagefeltet, og en unik sjanse til å få innsikt og ta del i deltakernes opplevelser, tanker og erfaringer.

Selve forskningsstudien kan derimot også påvirkes av ulike forhold. Dalen (2011) skriver at valg av deltakere er et viktig tema innenfor kvalitativ forskning, og at manglende redegjørelse for utvalg gjør det vanskelig for leseren å vurdere gyldigheten av funnene som presenteres. Aktuelle spørsmål i henhold til forskningsdeltakere er hvor mange som skal intervjues, hvem skal intervjues, og etter hvilke kriterier de skal velges ut. Et høyt antall deltakere vil være utfordrende ettersom gjennomføring og bearbeiding av intervju og observasjon vil være en

tidskrevende prosess. Samtidig må man sitte igjen med et materiale av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Dalen (2011) skriver også at selve betydningen av systematisk og gjennomtenkt utvelging av informanter ofte er lite vektlagt i kvalitative studier, og at dette kan henge sammen med en viss motstand mot å lage for faste kriterier rundt utvelgingsprosedyren fordi målet ikke er å generalisere resultatene til en større populasjon. Samtidig ser jeg at kriterier kan være med på å sikre godt materiale, og kan dermed også være med på å øke kvaliteten i studien. I denne oppgaven ble deltakerne valgt ut i fra det Dalen (2011) refererer til som «snøballmetoden», noe som kan øke faren for et «skjevt» utvalg. Samtidig ble barnehagen valgt på grunnlag av kjennskap til og praksis knyttet opp mot temaet, og ettersom dette var også de kriteriene lagt til grunn.

Det lave antallet deltakere, intervju, og observasjoner kan også vise seg å være svakheter ved forskningsdesignen. Det er viktig at datamaterialet blir så fyldig og relevant som mulig ettersom det er datamaterialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse, og dette avhenger mye av at spørsmålene som ble stilt under intervjuet fanger opp «tykke beskrivelser» (Dalen, 2011). Til tross for at jeg kun hadde forberedt tre spørsmål, og kun fikk stilt to av de snakket deltakerne i en time i strekk. Fyldige beskrivelser var det dermed ikke mangel på. Samtidig er det innenfor kvalitativ metode et viktig poeng å søke forståelse og en dypere innsikt i de ansattes erfaringer og praksis som omhandler barns medborgerskap, og for å komme i dybden vil et lavere antall deltakere være både nødvendig og en styrke da generalisering ikke er et overordnet mål for kvalitativ forskning (Nilssen, 2012).

Ettersom intervjuguiden besto av kun tre åpne spørsmål har jeg valgt å ikke legge den ved som vedlegg til oppgaven. Intervjuguiden ble gjennomgått og utarbeidet i samarbeid med veileder. Spørsmålene omhandlet hva deltakerne tenkte om barns medborgerskap, og hvordan de syntes at barns deltakelse var synliggjort i deres barnehagehverdag.

2.6 Forskerrefleksivitet og subjektivitet

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet, og nærheten til feltet blir som nevnt ovenfor sett på som en styrke (Nilssen, 2012). Som forsker er man først og fremst i stor grad med på å konstruere datamateriale gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne. Deretter velger forskeren ut hvilket materiale som skal være med i studien, og gjennomfører en analyse og tolkning av det (Nilssen, 2012). Dette skiller seg ut fra andre

forskningsinstrument. Som forsker kan man respondere på ulike situasjoner, tilpasse innsamlingen etter omstendighetene, og dermed maksimere muligheten for å samle og konstruere meningsfull informasjon. På den andre siden vil det at forskningsinstrumentet er menneskelig bety at «menneskelige feil» kan gjøres. Muligheter kan gå tapt, og personlig forutinntatthet kan gripe inn og forstyrre (Nilssen, 2012). Forskeren må derfor ha en bevissthet rundt hvordan man påvirker selve forskningssituasjonen og studien.

Alle menneskers forståelse begrenses av en forståelseshorisont, denne omfatter meninger og oppfatninger man på forhånd har i forhold til et fenomen (Dalen, 2011). I en forskningssituasjon vil forskeren alltid stille med en slik forforståelse, der tidligere leste teorier og tidligere erfaringer aldri vil kunne fortrenkes. Denne forforståelsen kan være med på å skape antagelser og midlertidige teorier i forhold til problemstillingen før man har kommet i gang med datainnsamlingsprosessen, og dette kan igjen være med på å skape et slags filter som man ser forskningsfeltet igjennom (Dalen, 2011). Dermed kan forskerens forforståelse være med på å farge det materialet som de ulike datainnsamlingsstrategiene skaper, der man muligens både ubevisst og bevisst «leter» etter data som kan være med på å bekrefte eventuelle teorier man hadde på forhånd.

Forskere som bruker kvalitative forskningsmetoder vet at forskningen aldri kan bli objektiv, eller fri for verdier. Som kvalitativ forsker både anerkjenner man og er oppmerksom på egen subjektivitet, og det faktum at man bringer en forforståelse inn i studien (Nilssen, 2012). Man er klar over at man påvirker forskningen med egne subjektive og individuelle teorier (Postholm, 2010). Bakgrunn, erfaringer, kunnskaper og teoretisk rammeverk er med på å ledsage prosessen med å forstå og skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2012). Etersom forskeren anerkjenner den kvalitative studiens verdiladede natur, beskriver og rapporterer han eller hun egne verdier, forutinntatthet og eventuelle slagsider (Nilssen, 2012).

Min forståelseshorisont og teoretiske utgangspunkt er blitt til gjennom en treårig bachelorutdanning for barnehagelærere, med et fokus på kulturelt mangfold. Den inkluderer også en masterutdanning i førskolepedagogikk med fokus på barn, barndom, barnehage, og personalarbeid, ledelse og kvalitetsutvikling i barnehagen. Ved å se min grunnleggende kompetanse i sammenheng med denne studien var det klart at jeg har fått en god innføring i relevante tema som barns medvirkning, men at jeg blant annet ikke hadde den nødvendige oversikten innenfor teori rundt barns medborgerskap og demokrati. For å kunne skape en

retning for innsamling av datamateriale måtte jeg dermed lese meg opp på relevant teori, man må vite noe om hva man leter etter for å finne det.

Å lese for mye på forhånd kan innebære en viss risiko for en deduktiv forskningsprosess, der man kan ende opp med «lukkede» teorier, hypoteser eller antakelser man ønsker å få bekreftet. Antakelser vil alltid være med på å styre forskerens datainnsamlingsfokus, men en kvalitativ forsker vil alltid så langt det er mulig prøve å være induktiv i forskningsprosessen (Postholm, 2010). Det vil si at forskeren går inn i forskningsprosessen med et åpent sinn, og er innstilt på at forskningsfeltet kan åpne opp for andre fokus eller tema som forskeren selv ikke har tenkt på forhånd. Dermed kan en oppleve å innhente empiri, eller datamateriale som man ikke har muligheten til å forstå ut i fra egen forforståelse og teorigrunnlag.

I min forskningsprosess var jeg både åpen for, og preget av en induktiv tilnærming. Til tross for å ha gjort meg noen antakelser om hva barns medborgerskap kunne være, var jeg veldig åpen for å oppleve andre former for medborgerskap. Jeg følte på ingen måte at jeg var «ferdig lest» på temaet før jeg dro ut for å samle inn datamateriale. Samtidig har jeg også latt materialet skape mønstre og kategorier som har ført til at jeg både underveis, og i etterkant, har måttet finne og lese ny relevant litteratur, slik som i den hermeneutiske spiral.

Det at forskerens subjektivitet påvirker forskningsprosessen i alle ledd, gjør at om en annen forsker gjennomfører denne datainnsamlingen kan han eller hun ha få tilgang til andre situasjoner, velge å observere annerledes, og legge andre observasjoner til grunn for valg av kategorier og relevante funn. Nilssen (2012) refererer til Lincoln og Gubas (1985) definisjon av dette som avhengighet eller «dependability», som betyr at funnene er avhengig av den konteksten hvor forskningen fant sted. En kvalitativ studie kan med andre ord aldri bli gjennomført på akkurat samme måte en gang til.

2.7 Analyseprosessen

Når alt datamaterialet er transkribert og sortert etter bestemte kriterier må forskeren begynne arbeidet med å se etter sammenhenger og mønstre i materialet. Dette kan ses på som en analyseprosess hvor man prøver å få datamaterialet i tale (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) refererer til Strauss og Corbin når hun skriver at å stille spørsmål til og gjøre sammenlikninger er de to viktigste analyseredskapene i en analyseprosess, og slike redskaper er med på å øke sensitiviteten i forhold til materialet og å stimulere den induktive prosessen. Gjennom analyseprosessen kommer man fram til aktuelle funn, men for å skape en mening i funnene

må man i gjennom en tolkningsprosess. I følge Nilssen (2012) kan det være lett å komme på en forklaring på forskjellen mellom disse to prosessene, men det er samtidig mye vanskeligere å skille mellom de to i den kvalitative forskningsprosessen. Slik har det også vært i min analyseprosess. Til tross for at analyseprosessen startet med en sortering av forskerloggen, observasjonene og det transkriberte intervjuet gjennom koding og kategorisering, har både funnene og ideene om funnene utviklet seg parallelt.

I starten av analyseprosessen fokuserte jeg på sammenlikning og det å finne forskjeller, slik at det ble mulig å sortere materialet inn i ulike koder og deretter videre inn i noe som ble tidlige forløpere til de endelige kategoriene. Sorteringen av materialet tok utgangspunkt i noen spørsmål jeg hadde stilt meg, hva kan barns medborgerskap være i praksis i barnehagehverdagen? Hva må ligge til grunn for barns medborgerskap? Og hva utfordrer eller begrenser barns medborgerskap? Dette førte til en inndeling i disse kodene; ansattes påvirkningskraft, pedagogisk planlegging, på bekostning av det pedagogiske?, bringe inn noe nytt og uventet, gjøre demokrati, uenighet som demokrati, barns muligheter for deltakelse, individ eller fellesskap, lik mulighet for deltakelse? og ansvar og valg. Deretter fordelte jeg kodene inn i tre kategorier, barns muligheter i barnehagen, å «gjøre demokrati», og ansattes påvirkningskraft. Ut i fra dette måtte jeg vurdere hva som eventuelt kunne slås sammen, og hva som kunne ses på som mindre relevant for denne oppgaven. På grunn av begrensningene nevnt innledningsvis måtte noen av temaene velges bort. Jeg bestemte meg for å beholde to kategorier, der den ene er barns muligheter i barnehagen, og den andre er det å «gjøre demokrati». Ettersom flere av funnene innenfor begge kategoriene handlet om mye av den samme teorien ble utfordringen å finne en måte som presenterte funnene på en ryddig og oversiktlig måte. Derfor valgte jeg å slå sammen kategoriene til sju ulike overskrifter, eller til en kategori med sju deler om man vil. Nøkkelordet for overskriftene er pedagogisk romslighet, og dette ble min overordnede kategori.

2.8 Etiske betraktninger

Som kvalitativ forsker er man avhengig av at andre mennesker gir av sin tid, og samtidig gir forskeren tilgang til tanker, opplevelser og erfaringer gjennom for eksempel intervju og observasjoner. Nilssen (2012) beskriver denne tilværelsen som å være en gjest i det private rom, og at det med dette følger strenge etiske koder og et krav om en god oppførsel. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har

utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blant annet skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere, der overordnede punkter er krav om respekt for menneskeverdet og respekt for integritet, frihet og medbestemmelse (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) viser også til hva Bogdan og Biklen (2003) anser som grunnleggende etiske prinsipper når målet med forskningen er å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver, og samtidig unngå at deltakerne blir utsatt for skape og belastninger. Noen av disse prinsippene er informert samtykke, muligheten til å si nei, konfidensialitet og anonymitet.

Et informert samtykke skal være med på å sørge for at deltakerne deltar i studien frivillig, og at de er så godt informert som mulig om hensikten med forskningen. I forbindelse med denne studien sendte jeg ut et informasjonsbrev til foreldre og ansatte som kort beskrev tema, problemstilling, hva jeg var ute etter å observere, og hva jeg ville intervju på grunnlag av. Nederst på svarslippen kunne ansatte og foreldre velge å krysse av for å gi tillatelse til å la seg selv eller la barna bli observert og intervjuet, og de kunne også velge å krysse av for at det ikke ble gitt tillatelse til dette. Alle ansatte og foresatte sa ja til å delta i studien.

Informert samtykke kan også ses i sammenheng med muligheten til å si nei. Dalen (2011) skriver at på grunn av den fleksibiliteten som karakteriserer kvalitative studier kan det være vanskelig å forutse endringer som kan oppstå underveis, og dette kan føre til at forskeren hele tiden må vurdere om det er behov for å revurdere tidligere formuleringer om samtykke. I dette prosjektet gikk datainnsamlingene som informert, og det var ikke nødvendig å revurdere samtykket.

Et annet viktig aspekt som jeg ser i sammenheng med muligheten til å si nei, er bruken av barn som forskningsdeltakere. Ved å se barn som medborgere er de voksne er interessert i å søke barns perspektiver, og man mener at barn kan bidra med nyttige synspunkter i saker som omhandler dem. Å utvikle kunnskap om barn og deres livsverden handler ikke bare om søke kunnskap *om* barn, men også om å søke kunnskap sammen *med* barn (Eide & Winger, 2003). Samtidig er det i utgangspunktet barnas foresatte som gir tillatelse til barns deltakelse i ulike forskningsprosjekt. Dalen (2011) viser til Ulvik (2005) som presiserer at informert samtykke fra et barn ofte ikke er noe som gis en gang, men at det er en løpende prosess. Kanskje fordi det kan være vanskelig for barna å forstå rekkevidden av prosjektet, eller at informasjonen ikke har vært konkret nok. Dette opplevde jeg også i mitt prosjekt. Til tross for at jeg hadde presentert meg selv og mitt prosjekt for barnegruppa, og alle sa seg villig til å bli observert, var det situasjoner der det var tydelig at de ikke ville bli observert. Dermed var det mitt ansvar

som forsker å opptre i samsvar med NESHS retningslinjer gjennom å respektere barnas frihet til å velge, og dermed forlate situasjonen.

En annet etisk betraktning som forskeren bør være bevisst er forskningsdeltakernes rett til konfidensialitet. Alle forskningsdeltakere har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011). Forskningsmaterialet skal anonymiseres, og skal ikke kunne føre tilbake til deltakerne. I tillegg er det viktig at det stilles strenge krav til hvordan lister med navn og andre opplysninger, og eventuelle lyd eller filmopptak som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (Dalen, 2011).

I denne studien er det ikke opprettet noen form for lister med personlige opplysninger eller liknende. Lydopptaket gjort i forbindelse med intervjuet ble oppbevart på båndopptakeren til transkriberingen var ferdigskrevet, og deretter tilintetgjort. Som tidligere nevnt er alle deltakere anonymisert, bortsett fra meg selv. Sitatene er ført med dialekten trøndersk, men jeg har vurdert det slik at det med mangelen på andre detaljer og personlige opplysninger ikke fører til noen identifikasjon av deltakerne.

Kapittel 3: Presentasjon av funn og drøftinger

Analysen av datamaterialet i denne oppgaven, og presentasjonen av denne, vil handle om å få tak i hvordan man kan gjøre rom for barns medborgerskap og deltakelse i barnehagens praksis. I bearbeidingen og analyseringsprosessen av datamaterialet ble det klart at det er mange temaer som vil være aktuelle å drøfte i denne sammenheng. På grunn av oppgavens begrensninger, både skriftlige og tidsmessige, vil det gjøres rede for noen utvalgte temaer. I starten av kapittelet vil jeg drøfte hvordan barns medborgerskap kan skape et mulighetsrom i barnehagens praksis, for så å videre gjøre rede for kategorien «En virksomhet preget av pedagogisk romslighet», som består av fem underkoder.

3.1 Barns medborgerskap, et mulighetsrom?

I innledningen presenterte jeg Lars Løvli's artikkel (2013) og tanke om et politisk forvaltningsregime som gjennom nye rammer for utdanning setter fokuset på kunnskaper, ferdigheter og kompetanse, begrunnet ut i fra formålet om utvikling av landets intelligensreserver og tidlig intervensjon i barns liv for å sikre at de lykkes i konkurransesamfunnet. På den andre siden har man som barnehagelærer og profesjonsutøver også som oppgave å utvise omsorg for barna i barnehagen, i tillegg til å alltid skulle handle ut ifra barnas beste.

Kants tanke om at menneskeverd innebærer at det enkelte mennesket er et mål i seg selv som aldri kan reduseres til et middel for noe annet, gir liv til tanken om at kampen om hvem som eier barndommen først og fremst handler om barns rettigheter og muligheter til å definere eget levde liv og barndom (Østrem, 2012). Spørsmålet blir da hvordan man kan legge til rette for et her og nå-fokus både i forhold til barns levde barndom og hverdagslivet i barnehagen. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å presentere en tanke om at barns medborgerskap skaper et mulighetsrom for dette ved at en implementering av begrepet kan legge til rette for barns deltakelse. Ved å legge den representerte teorien til grunn for medborgerskap mener jeg at dette kan være en god mulighet for å skape rom for å fokusere på det som skjer her og nå, samtidig som at man ikke utelukker barns konstante utvikling.

I Rammeplan for barnehagen (KD, 2011) står det blant annet at den pedagogiske virksomheten skal organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning, og at medvirkningen må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Dette betyr at de voksne i barnehagen både må organisere slik at det er tid og rom for å få tak i barns ulike perspektiver og meninger, og samtidig sørge for at disse kommer til syne i den pedagogiske praksisen. Berit Baes (2004) begrep om trange og romslige samspillsmønstre kan ifølge Kristoffersen (2006) lånes og ses i sammenheng med pedagogisk planlegging, og det vil da være snakk om trang og romslig planlegging. Jeg tenker at dette også kan ses i sammenheng med den pedagogiske virksomheten i barnehagen, og at det da vil være snakk om en praksis preget av en pedagogisk romslighet. Tanken er at en romslig pedagogisk planlegging og en barnehagevirksomhet preget av en pedagogisk romslighet vil inneholde de samme verdiene og prinsipper som Baes (2004) begrep. Det vil med andre ord si at romslig planlegging, og en praksis preget av en pedagogisk romslighet vil være bygget på prinsippene om gjensidig likeverd mellom mennesker, og det å ha anerkjennelse og respekt for barns egenverdi (Bae,

2004). Prinsippene kan ses i sammenheng med Kants tidligere nevnte tanke om menneskeverd, vi anerkjenner og respekterer barns likeverd og egenverdi (Østrem, 2012). Ettersom barns medborgerskap som nevnt tidligere handler om barns rettigheter, muligheter, og en faktisk og reell deltakelse i et samfunn hvor ulike perspektiver veies opp mot hverandre, vil en slik pedagogisk romslighet måtte være tilstede for at barns medborgerskap skal kunne gjennomføres i barnehagens virksomhet og praksis. Pedagogisk romslighet blir dermed et viktig element i svaret til spørsmålet om hvordan man kan gjøre rom for barns medborgerskap i barnehagen. Hva romslig planlegging og pedagogisk romslighet kan inneholde vil utdypes nærmere under de neste punktene som vil gå nærmere inn på drøfting av funn.

En slik pedagogisk romslighet knyttet opp mot barnehagens praksis vil gå inn under Beetham & Boyles definisjon og sosiale forståelse av demokrati som en form for assosiert levemåte (Biesta, 2012). Denne sosiale oppfattelsen av begrepet demokrati anerkjenner at demokratiet ikke kun handler om å treffe kollektivt bindende avgjørelser, men at det også handler om en deltakelse i konstruksjonen og vedlikeholdelsen av det sosiale og det politiske livet i barnehagen. Moen & Granrustens (2011) analyse og inndeling av det store og det lille demokratiet kan knyttes opp mot denne forståelsen. Det store demokratiet betraktes som samfunnet rundt barnehagen, og det gjeldende synet for denne retningen er at demokratiet primært er et middel for beslutninger og være en styreform. Det lille demokratiet betraktes som selve barnehagen med ulike interessegrupper, og har demokratiet i seg selv som et mål (Moen & Granrusten, 2011). Sett i sammenheng med barnehagen vil denne demokratiforståelsen ønske å skape forutsetninger for at barna både kan forstå demokratiets grunnprinsipper, og det å få erfaringer i demokratiske prosesser. Dette vil være i samsvar med Theis (2010) og Østrens (2012) teori om at medborgerskap er noe som må læres og utøves gjennom hverdags erfaringer i samspill med familie, barnehage og samfunnet generelt. Barnehagen vil derfor en viktig demokratisk arena.

3.2 En virksomhet preget av pedagogisk romslighet

Tidligere i kapittel en skrev jeg at det å anerkjenne barns medborgerskap åpner opp for undring rundt hva det betyr å være en medborger sett i sammenheng med barnehagen, hva deltakelse egentlig er, og hva det betyr å gi barn muligheter til aktiv deltakelse og medvirkning i barnehagen. Svarene på disse spørsmålene kan ses i sammenheng med pedagogisk romslighet.

Barns medborgerskap knyttet opp mot barnehagevirksomheten handler mye om barns marginaliserte posisjon. I forbindelse med retten til medborgerskap synes det på grunn av posisjonen spesielt viktig å løfte fram den politiske dimensjonen. I et samfunn hvor ulike perspektiver veies opp mot hverandre skal ikke barns medborgerskap bare handle retten til medvirkning, det skal også handle om muligheten for en faktisk og reell deltakelse (Østrem, 2012). Ved å snakke om en politisk dimensjon kan man argumentere for at barn kan ses som politiske deltakere med bystaten polis i tankene, en bystat som er en betegnelse på et demokratisk organisert samfunn der likeverdige borgere deltar aktivt og har en reell innflytelse (Østrem, 2012). Også Østrem (2012) viste til Løkken (2007) som argumenterer for barnehagen som et polis for danning, som igjen kan gi et grunnlag for å betrakte barnet som en politisk deltaker. Barn som politiske deltakere som medborgere vil som tidligere nevnt i denne oppgaven forstås som det å være en del av den demokratiske organiseringen som en barnehage består av, og det å få muligheten til å framstå som en aktiv borger gjennom dialog og handling med en reell og faktisk deltakelse og innflytelse (Østrem, 2012). Medborgerskap blir dermed den teoretiske bakgrunnen som inkluderer rettigheter og den politiske dimensjonen, mens deltakelse blir de ulike måtene barna kan framstå som en aktiv borger på i den demokratiske organiseringen, slik som dialog og handling. Theis (2010) skriver at medborgerskap og samfunnsborgerskap er noe som må læres og utøves gjennom hverdagserfaringer i samspill med familie, barnehage og samfunnet generelt, og slik blir altså barnehagen en viktig arena for barns erfaringer gjennom deling av ytringer og perspektiver.

Dette kan ses i sammenheng med Hannah Arendts tanke om handling som den fremste av menneskets livsformer (Biesta, 2012). Som nevnt i første kapittel vil handling som livsform dreie seg om muligheten til å komme med nye initiativer, og å bringe noe nytt inn i verden som ikke var der fra før (Kristiansen, 2011). Som et handlende subjekt må handlingen skje i samspill med andre mennesker, og alle menneskers begynnelse er avhengig av responsen man møter fra andre, som svarer med en egen fortolkning. Dette innebærer både muligheter og en risiko, ettersom det er vanskelig å forutse hvordan andre mennesker vil respondere på våre initiativ. Arendt presenterer en forståelse av menneskelig subjektivitet hvor subjektivitet ikke ses på som en egenskap hos hvert enkelt individ, men som en egenskap ved menneskelig interaksjon (Biesta, 2012). Subjektiviteten eksisterer kun i selve handlingen. Dermed kan demokrati, og dermed også barns demokratiske og politiske handlinger, forstås som en situasjon hvor alle har muligheten til å være et subjekt og bringe handlinger og begynnelse inn i verden (Biesta, 2012). Denne tanken er relevant når barns medborgerskap ses i

sammenheng med barns muligheter for ytringsfrihet, deltakelse, retten til egne opplevelser og tankefrihet, og påvirkning i fellesskap med andre barn og voksne (Kristiansen, 2011). Har barna i deltakerbarnehagen muligheten til å bringe inn noe nytt og uventet, og blir barna møtt på en slik måte at de opplever seg selv som subjekter?

Jeg stilte dette spørsmålet i intervjuet;

«Lena: Syns dokker at barnan har mulighet til å bring inn nokka helt nytt, eller nokka uventa? Aksel: ja det trur æ, æ trur vi e flink til det. Æ trur vi syns det e artig hvis ungan kjem med nå nye innspill. Det må jo selvfølgelig vær innafor rimelighetens grensa (...) Men vi har jo gjort det, at ungan har hatt med sæ ting hemmafra som dem syns e kjempespennendes, så har det jo kunna blitt et prosjekt av det til slutt hvis det har fenga. Aurora: Du fange jo det ungan e interessert i, og det dem vil på best mulig måte, og med de ressursan vi har (...)

Aksel: For mæ så handle det om at ungan ska kjenn på kroppen, at dem faktisk har nå å si. Det må dem gjør sæ nånn erfaringa på i barnehagen å. Æ trur at ved å kjenn dem og ved å hør på ka dem e interessert i så trur æ ungan får med sæ det på en eller anna måte. Ja hvis det hadd vært fisking det har vært my snakk om, også plutselig drar vi på en fisketur på grunn av at det plutselig har vært my snakk om i barnegruppa, så syns jo ungan d e bra da. Og da ser jo vi det på grunn av måten dem reagere på, selv om dem ikke sett ord på at ja no har voksnan skjønt at det hadd vi lyst til.»

Den Arendtske forståelsen av det demokratiske mennesket og en demokratisk subjektivitet vil være avhengig av en handlingssentrert pedagogikk forstått som det å fokusere på barns handlinger og begynnelse (Kristiansen, 2011). Aksel nevner at han synes barnehagen er åpen for barns innspill og initiativer, og at de har tatt tak i interesser og innspill for eksempel fra gjenstander barna har tatt med seg hjemmefra. Det blir også nevnt at dette kan utvikle seg til et prosjekt om det er et tema som fenger barnegruppa, og i denne forbindelse trekker han fram fisking som et eksempel. Aksel fortalte at det hadde vært mye snakk om fisking i denne gruppa, og da hadde de ansatte tatt tak i dette og dratt med gruppa på blant annet isfisking. Ved å se den handlingssentrerte pedagogikken inspirert av Arendts tenkning rundt det demokratiske subjektet opp mot dette utdraget fra intervjuet, synes jeg det utpeker seg på to ulike måter å møte barna demokratisk på (Biesta, 2012). Den ene måten er som Aksel nevner å ta barns interesser og innspill på alvor og gjøre disse til et aktuelt tema i forbindelse med aktiviteter og samlingsstunder, og blir dermed ganske praksisrettet. Denne responsen fra de voksne i barnehagen er med på å sende ut et signal til barna om at det de er opptatt også blir

viktig for de voksne. Vi åpner opp for barns ytringsfrihet og retten til egne opplevelser og tankefrihet, og de får muligheten til å være en del av den demokratiske organiseringen som barnehagen består av gjennom dialog og handling med en reell innflytelse og deltakelse (Kristiansen, 2011). Dette kan ses både i sammenheng med en romslig pedagogisk planlegging, og i sammenheng med en romslig pedagogisk praksis. På den ene siden skaper man rom i barnehagens praksis for barns interesser og initiativ tas på alvor og tillegges verdi, og på den andre siden preger denne romsligheten også barnehagens pedagogiske planlegging ved å la barns interesser skape retning for en del av barnehagens tematiske og faglige innhold.

Den andre måten å møte barn demokratisk på handler slik jeg tolker det om det Aksel nevner om at barna får kjenne på kroppen at de har noe å si, og om det Aksel følte at de kunne lese ut ifra reaksjonene de fikk fra barna da de dro på isfisketuren. Han tolket det slik at barna opplevde at de voksne hadde skjønt hva de hadde hatt lyst til, til tross for at det så vidt jeg vet ikke var ytret noe muntlig ønske om denne turen. Handling, samspill og voksnes respons blir nøkkelord i denne sammenhengen. Selv om dette også handler om å ta tak i barns interesser og innspill, handler likevel denne måten mer om selve møtet mellom individene. Det handler om selve begynnelsen, hva skjedde når dette barnet handlet i samspill med den voksne? Ble barnet møtt med en respons preget av en anerkjennende væremåte, slik at respekten for barns opplevelsesverden ble formidlet (Bae, 2006)? I tråd med Arendts tankegang er egen subjektivitet kun mulig i en situasjon hvor andre også er subjekter, dette vil si at voksnes samspill som utstråler likeverd, anerkjennelse og respekt også vil være grobunn for egen subjektivitet (Biesta, 2012). Dette ser jeg i samsvar med menneskers demokratiske handlinger og polis som et demokratisk organisert samfunn, for at handlinger skal være demokratiske må de være gjort i et miljø hvor likeverdige borgere deltar aktivt og har en reell innflytelse.

En praksis hvor handlinger og nye begynnelser blir møtt av voksne og barn i samsvar med Arendts tanker om demokratisk subjektivitet hvor gjensidig likeverd, anerkjennelse og respekt for hverandres egenverdi er representert, må kunne sies å være en praksis preget av en pedagogisk romslighet. En slik praksis vil som nevnt ovenfor kunne sørge for at barns handlinger, initiativ og nye begynnelser tas på alvor, og dermed sørge for at barns medborgerskap ikke bare eksisterer i teorien men også i barnehagens praksis. Den gir oss også en uvurderlig sjanse til å fokusere på relasjonene mellom barn og voksne i et her og nå-perspektiv. En slik romslig pedagogisk praksis er mest sannsynlig ikke like målbar i hverdagen som det å starte, evaluere og dokumentere prosjekter med utgangspunkt i barnas

interesser, men med henvisning til Arendt må dette kunne sies å være en minst like viktig, og om ikke viktigere pedagogisk praksis.

3.2.1 Uenighet som demokrati

I tillegg til at den politiske dimensjonen tilfører begrepet medborgerskap muligheten for en faktisk og reell deltakelse, inkluderer den også konfliktmotivet der å leve sammen betyr å leve med interessekonflikter, uenighet og motstridende perspektiver. Om man ser barnehagen som en demokratisk arena og en møteplass for barns medborgerskap i sammenheng med Østrem (2012) referanse til Maktabi (2011) som hevder at man i en demokratisk stat handler ut i fra en stilletende kontrakt mellom individ og samfunn bygd på en forståelse av at det er grenser mellom frihet og ansvar, og rettigheter og plikter. Til tross for at barnehagen ikke er en demokratisk stat er den likevel et sted for en demokratisk organisering, og jeg vil hevde at en slik stilletende kontrakt også er tilstede i barnehagehverdagen. Om den er diskutert mellom voksne og barn vil være avhengig av den enkelte barnehage, men jeg vil hevde at et stort antall barn i landets ulike barnehager vil være klar over at det foreligger ulike begrensninger og forventninger fra de ansatte.

Med utgangspunkt i dette blir dermed barns medborgerskap også til i skjæringspunktet mellom uenighet og aksept om hvilke goder, verdier og regler man skal bruke. Om de ansatte i barnehagen skal sørge for at barna får oppleve en reell deltakelse må det skapes en praksis i barnehagens hverdagsliv som ivaretar både fellesskapet og den enkelte, hvor potensielle konflikter hverken underkommuniseres eller undervurderes (Østrem, 2012). I bunn og grunn kan man si at dette handler om hvordan man skal forholde seg til uenighet som en demokratisk ytring. En slik uenighet kan komme til syne i samspill mellom barn og voksne, men også i samspill mellom ulike barn. Om konfliktgrunnlaget er ulikt i samspill mellom barn og voksne, og i samspill mellom flere barn er ikke noe det vil settes fokus på her, derimot vil det presenteres to ulike situasjoner gjennom et intervjuutdrag og en observasjon fra forskerloggen.

I arbeid med barn kan man møte motstand og uenighet i mange ulike former, og ofte kan det handle om noe barn og voksne ser svært ulikt på. Noe som kan oppleves som veldig viktig for barna kan være noe de ansatte i barnehagen ikke har tenkt på som aktuelt i det hele tatt.

Kanskje er dette beskrivende for denne situasjonen fra forskerloggen:

Benjamin har tatt av seg lua og lagt den inne i gamma. Da han kom ut så jeg at han gikk uten lue, og spør om han ikke skal ta den på. Benjamin sier at han ikke vil ha den på, og jeg spør hvorfor. Benjamin: «Ja du vet, skiløperen har ikke på sæ lue. Så da kan ikke æ det heller». Jeg sier at han må snakke med en voksen fra avdelingen, og Benjamin springer bort til Andrea. Andrea sier at han må ha på seg lue. Benjamin: «Vi vil det vi vil, og æ vil ikke det. Så no høre du på mæ!» Andrea prøver å forklare hvorfor han må ha på lue; «Alle kan ikke bestem alt, til og med voksnan kan ikke det! Huske du sist gang du fikk bestem at du skull gå uten lue, og du fikk ørebetennelse?» Benjamin: «kan æ visk dæ nå i øret ditt?» Andrea: «Ja», hun bøyer seg ned så han kan hviske henne i øret. Man kan se at han er lei seg.

Som en bakgrunnsinformasjon for denne situasjonen hadde vi denne dagen sett på vinter-OL på tv, og grunnet høye temperaturer gikk skiløperne uten luer. Dette hadde Benjamin fått med seg, og når han skulle leke skiløper kan man dermed anta at han hadde planlagt å leke uten lua på. Som man kan lese ut ifra loggen kan dette virke som et tema som har vært oppe til diskusjon tidligere, da Andrea nevner at han hadde fått gå uten lue en gang tidligere og endt opp med ørebetennelse.

I barnehagehverdagens politiske ladet virkelighet er realiteten at det alltid er en mulighet for at barns perspektiver blir undertrykt, usynliggjort, eller gjort ugyldige. Dette på grunn av barns marginaliserte posisjon, barn i barnehagen vil alltid være prisgitt og avhengig av voksnes holdninger og handlinger for at deres meninger skal tillegges vekt og få gjennomslag i forhold til de voksnes (Moen & Granrusten, 2011). Østrem (2012) argumenterer for at om barns medvirkning og deltakelse skal tas på alvor også om barns interesser er i konflikt med de voksnes, må barn tilkjennes medborgerskap. Samtidig kan det være vanskelig å vite hvor grensene går. Om Benjamin kan ses på som en medborger i barnehagens demokratiske organisering, skal han få bestemme at han kan gå uten lue? På grunn av barns marginaliserte posisjon er det de voksnes ansvar å påse at barns medborgerskap blir en realitet i hverdagen, samtidig skriver Biesta (2012) at vi skal elske barn nok til å ikke overlate barna til sin egen verden og egne valg, samtidig som at vi ikke skal ta fra dem mulighetene til å skape noe nytt. Ansatte i barnehagen skal derfor skape rom for nye begynnelse samtidig som barna ikke skal oppleve å få det hele og fulle ansvaret for egne handlinger. Dette kan være en vanskelig balansegang. Jeg tolker det slik at også Andrea kjenner på denne utfordrende balansegangen, hun har tidligere prøvd å følge Benjamins ønske om å gå uten lue med det resultat at han fikk ørebetennelse. Denne gangen bruker hun dette som et argument for at han må bruke lue, i tillegg til å forklare at ingen mennesker kan bestemme alt som omhandler eget liv, ikke en

gang voksne. Denne situasjonen kan kanskje beskrives som en situasjon med en enkel løsning, Benjamin må ha på luen for å unngå sykdom. Det handler om voksnes ansvar for å sørge for at barnas helse blir ivaretatt. Samtidig handlet det ikke bare om helse for Benjamin, det kan også tolkes slik at dette var et viktig element i den leken han hadde planlagt. Kanskje ble tanken og planen om OL-skiløpet ødelagt eller helt annerledes om han måtte bruke lue, selv om at det var en enkel og klar sak for de voksne i barnehagen. Dette kan lede til spørsmålet om hvilke demokratiske ytringer skal de voksne følge opp, og hvordan skal de møte barna i denne dialogen?

Hvordan skal ytringer knyttet til for eksempel barns ønsker, behov, handlinger og nye begynnelse defineres? Og hvem skal definere dem? Skal man gi rom for uenigheter knyttet til noen av disse, og skal man avfeie andre? Å leve i en verden preget av uenigheter og ulike perspektiver er som Biesta (2012) skriver å leve i pluralitetens verden. Selv om dette er et viktig perspektiv opplever man ofte at man likevel må finne praktiske løsninger på ulike situasjoner som kan oppstå i barnehagehverdagen, for eksempel i forhold til diskusjonen mellom Benjamin og Andrea. I en slik situasjon kan man referere til det Biesta (2012) skriver om at det noen ganger kan være nødvendig å forstyrre når barna trer fram som begynnere i pluralitetens verden, og denne forstyrrelsen må alltid skje i etterkant av begynnelsen. På denne måten kan ansatte møte barnas handlinger med interesse uten bestemte oppfatninger om hvordan subjektiviteten skal tre fram i verden. Noen gode retningslinjer for disse forstyrrelsene kan være Baes (2004) forskning på anerkjennende væremåter, hvor hun har forsket på barnehageansattes ulike væremåter og handlingsmønstre. Bae (2004) skiller mellom trange og romslige samhandlingsmønstre, hvor trange mønstre vil være preget av kontroll fra den voksnes side, som igjen vil skape lite rom for barns nye initiativ og opplevelser. Romslige mønstre vil derimot åpne opp for en dialog mellom barn og voksne og gi muligheter for å anerkjenne barnas innspill, kreativitet og nye begynnelse, det er med andre ord rom for nye initiativ og uforutsette responser. Barnehageansattes forstyrrelser eller grensesettinger vil skje gjennom å tre fram som et tydelig subjekt og avgrense gjennom å dele sin egen opplevelse av situasjonen uten å kommunisere noen nedvurdering av barna, og slik vil den voksne evne å ta ansvaret for situasjonen uten å forsake barns følelse av likeverd og egenverd (Bae, 2009).

I situasjonen med Benjamin og Andrea startet diskusjonen med at jeg lurte på hvorfor han ikke ville ha på lue, et innspill som åpnet opp for dialog og utveksling av egen opplevelse av situasjonen. Da han sprang bort for å høre med Andrea fikk han tilbakemelding på at han

måtte ha på seg lua, og med tanke på responsen hans kan det kanskje tolkes slik at han opplevde å bli møtt på en måte som skapte lite rom for nye initiativer. Ut i fra denne tilbakemeldingen kan tolker jeg det slik at Andrea endret samhandlingsmønsteret ved å invitere til dialog ved å først påpeke at ingen kan bestemme alt, og samtidig minne han på hva som skjedde sist gang han gikk uten lue. Dette kan muligens fortsatt ikke betegnes som et romslig samhandlingsmønster som anerkjenner barnets inspill, men hun forstyrret eller avgrenset situasjonen ved å ta utgangspunkt i egen situasjon, samtidig som at hun inviterte til diskusjon rundt en hendelse knyttet til barnets situasjon. Jeg opplevde det slik at situasjonen til tross for en lite fleksibel diskusjon rundt avgjørelsen likevel var preget av likeverd og respekt for Benjamins egenverd, Andreas tone var mild og jeg tolket det slik at hun ønsket en løsning begge kunne avfinne seg med. Det at Benjamin tok initiativ til å spørre om han kan få viske Andrea noe i øret tolket jeg slik at han følte seg trygg i Andreas nærvær. Det var flere barn til stede i tillegg til meg, så dette påvirket nok Benjamins tilnærming til situasjonen noe. Etter at Benjamin og Andrea hadde hvisket sammen tok Benjamin på seg lua, og sprang for å leke.

Med en annen tilnærming helt fra begynnelsen av kan det være at situasjonen hadde utformet seg annerledes. Andrea kunne ha valgt å møte Benjamins første initiativ på en annen og mer romslig måte, for eksempel med å høre om grunnen til hvorfor han var så ivrig etter å leke uten lue, og utviklet dialogen derifra. Det ville muligens ha vært en forstyrrelse mer i tråd med Biestas (2012) tanke om at den voksnes subjektivitet skal komme i etterkant av begynnelsen.

3.2.2 Pedagogisk romslighet i planleggingsprosessen

Som tidligere nevnt kan den pedagogiske planleggingen ha mye å si for barns muligheter og medborgerskap i barnehagen, og i Rammeplan for barnehagen (KD, 2011) står det blant annet at den pedagogiske virksomheten skal organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Dette betyr at de voksne i barnehagen både må organisere slik at det er tid og rom for å få tak i barns ulike perspektiver og meninger, og samtidig sørge for at disse kommer til syne i den pedagogiske praksisen.

Moen & Granrusten (2011) viser til Englands (2003) tredelte inndeling av demokratimodeller, hvor modellen om deliberativt demokrati er den som kan relateres til planleggingsprosessen. Deliberativt demokrati eller samtaledemokrati som det også kalles, legger stor vekt på deltakelse gjennom nettopp samtalen. Deliberativt demokrati vektlegger hvordan meninger

dannes gjennom samtaler i samfunnet eller barnehagen, og kommunikasjon blir dermed et nøkkelbegrep i denne modellen (Moen & Granrusten, 2011). Grunnideen er at alle deltakerne i det tidligere nevnte lille demokratiet, som består av selve barnehagen og de ulike interessegruppene representert gjennom barn og voksne, har rett til å kommunisere rundt de spørsmålene som er oppe til vurdering. Dette vil med andre ord bety deltakelse i demokratiet gjennom dialog og handling. Dette kan ses i lys av Rammeplan for barnehager (KD, 2011) hvor det står at barn skal oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger.

En romslig pedagogisk planlegging vil som jeg har argumentert for tidligere være viktig for denne type demokratiske ytringer, og ved å sørge for å ivareta barnas ytringsfrihet og rett til medvirkning i henhold til barnehagens innholdsområder vil barns medborgerskap få en plass i barnehagens organisering og praksis.

Hva et romslig planleggingsmønster kan bestå av mener jeg at Aksel og Aurora utdyper her:

«Lena: Men kordan legg dokker opp t, ja når dokker planlegge årsplana, hvordan gjør dokker rom for barns deltakelse? Aksel: Ja nei æ trur at vi har åpning for at dem ska få lov til å bestem sjøl over ka dem har lyst til å hold på med. Aurora: Årsplanen e jo det som e bestemt at hele bhg ska gjør, men innafor der så e d jo både ukeplana og månedsplana som ungan kanskje e med på å forme. Aksel: Og vi har jo ukeplana kanskje... på grunn av det? At vi ønske å vær fleksibel i planan vårres.(..) Du sett ganske store ramma når du bestemme en hel måned i forkant ka som ska skje altså! Aurora: Ja mm. Aksel: det går an å flekse på det å selvfølgelig, vi har no valgt å gjør det sånn, og årsplanen vårres e jo... Aurora: Den e rom. Aksel: Ja den e ikke fylt opp den. Aurora: Nei. For det e jo lagt opp litt til at avdelingen ska kunn ha med ungan i prosessen og. Aksel: Mm. Aurora: Og at vi ska kunne bestem ukeplanen vårres sjøl, men at det e en rød tråd gjennom det.»

Et romslig pedagogisk planleggingsmønster kan med andre ord ta utgangspunkt i en fastlagt årsplan, der ukeplaner og månedsplaner kan formes underveis etter innspill fra barnegruppa. Som Aksel sier setter man ganske stramme rammer ved å bestemme det pedagogiske innholdet lang tid i forveien, og om man skal følge barnegruppas interesser og innspill er det nødvendig å gjøre rom for disse når de oppstår. Aksel og Aurora viser til at barnehagen har utarbeidet en romslig årsplan, hvor ukeplaner og månedsplaner vil være en del av den mer detaljerte planleggingen. Dette tolker jeg slik at de ansatte har utarbeidet en felles årsplan for barnehagen som en helhet, samtidig som at ukeplanene og månedsplanene gir de ulike avdelingene muligheten til å tilpasse årsplanens innhold til egne aktiviteter og aldersgrupper.

Årsplanen kan være med på å skape en sammenheng i det pedagogiske innholdet, samtidig som den kan være med på å opprettholde bevisstheten rundt hvilke oppgaver og føringer man har som førskolelærer. Dette fordrer at årsplanen brukes bevisst og kontinuerlig i arbeidet med den pedagogiske planleggingen. Mange barnehageansatte vil kunne være enig i at det trengs en viss form for planlegging av innhold og tema før de aktuelle aktivitetene og temaperiodene skal gjennomføres, da det på grunnlag av fysiske forhold som for eksempel bemanning og sykdom ofte kan gjøre at det ikke vil være tid til å planlegge alt av det pedagogiske underveis. Slik kan Rammeplanen (KD, 2006) og årsplanen være en overordnet rød tråd eller retningslinje for barnehagens arbeid, samtidig som at månedsplaner og ukeplaner skaper en pedagogisk romslighet for å utforme temaer og aktiviteter for, og i prosesser sammen med de ulike barnegruppene. Alle barnegrupper vil bestå av barn som individer med ulike interesser, alder og utgangspunkt, og en planleggingsprosess hvor månedsplaner og ukeplaner utarbeides i et samarbeid mellom barn og voksne ved de ulike avdelingene, kan gi mer fleksibilitet og romslighet til å utforme aktiviteter og temaer ut ifra disse.

Aksel påpeker at ukeplanene er en måte å skape rom for fleksibilitet i planleggingen, og at denne måten å planlegge på kan gi barna muligheten til å være med på å forme det som planlegges. Aurora viser til at en noe fastlagt årsplan samtidig sørger for at det er en rød tråd i planleggingen, og denne røde tråden kan kanskje ses som en måte å sørge for å opprettholde fokuset på de føringene som Rammeplanen (KD, 2006) legger for barnehagens innhold, for eksempel gjennom de ulike fagområdene.

3.2.3 Pedagogisk romslighet i hverdagen

I neste intervjuutdrag viser Aksel hvordan en pedagogisk romslighet også kan påvirke avdelingens dagsrytme i hverdagen;

«Aksel: Sånn e dagsrytmen vårres også, den e ganske romslig. En annating som æ trur kan vær viktig e at vi e litt forskjellig avdelingen å, og det e rom for å vær forskjellig. Aurora: Ja. Det gir jo å ungan valgmuligheta. (...) I forhold til at har dem lyst til å bli med på en tur, gå inn, eller vær på hopperommet sammen med den andre avdelinga så e d rom for det. Det går ant å spørr. Da e dem jo med på å forme hverdagen sin sjøl. Aksel: Dem har ganske stor påvirkningskraft egentlig (...) Men dem e ganske trygg å da trur æ. Aurora: Det trur æ har nokka med hele barnehagen, og kanskje storbarnsdelen å gjør og da, at vi, all voksnan kjenne all ungan, vi kan navnan demmers, ungan kan jo og all navnan på voksnan på

storbarnsavdelingen, det trur æ gjør dem så trygg at det e mulighet for å spørr. Aksel: Så har det nokka med tilhørighet også tenke æ, det e jo nånn unga som e knytta til der dem e og høre til, og da e det vanskeligere for dem å gå til ei anna avdeling.»

Aksel og Aurora beskriver en romslig hverdag preget av trygghet og valgmuligheter. Til tross for at dette er en uteavdeling, har de muligheten til å bruke et rom inne. Dette gjør at barna på denne avdelingen også har muligheten til å trekke inn på andre avdelinger. Det virker som om at Aksel opplever at avdelingsformen på barnehagens ulike oppholdsrom innbyr til å gi barna en trygghetsfølelse, slik at de både føler en tilhørighet til egen avdeling samtidig som at de føler seg trygge på å utforske andre arealer. Aurora sier at ved at voksne og barn kjenner til hverandre og fokuserer på å lære hverandres navn, kan dette gjøre barna så trygge at de tør å spørre om å få bruke de andre rommene. Aksel nevner også det viktige poenget at en trygg hverdag med flere valgmuligheter og handlingsmuligheter gir rom og muligheter for å være forskjellig, det skapes ikke bare et mulighetsrom for mangfold, jeg vil også hevde at det signaliseres at denne forskjelligheten og pluraliteten kan være en god ting (Biesta, 2012). Om de voksne er så åpne for innspill som det refereres til i utdraget over, vil barns initiativ møtes av voksne med væremåter og handlingsmønstre preget av anerkjennelse. Romslige samspillmønstre vil åpne opp for dialog mellom voksne og barn, og gir mulighet for å anerkjenne barns innspill og kreativitet (Bae, 2009).

Selv om barns medborgerskap kan ses på som positivt i forhold til utviklingen av barns identitetsdannelse og selvfølelse, kan det være en utfordring knyttet til dette med at medvirkning og da også medborgerskap oftere og oftere blir forstått som individuelle valg og selvrealisering (Kjørholt, 2010). Dette kan medføre at solidaritet, sikkerhet og fellesskap fortrenses. Hverdagen som Aksel og Aurora beskriver kan bestå av mange individuelle valg, og utfordringen vil da bli å sørge for at hovedfokuset for barns medborgerskap og demokratiske ytringer ikke reduseres til kun å omhandle valg som når barna vil spise og skifte bleie. Det å velge hva man vil leke med og på hvilken avdeling man vil være på er likevel valg knyttet til ytringsfrihet og respekt for barns opplevelse av egen hverdag, men faren er at man tenker at dette oppfyller Rammeplanens (KD, 2011) krav og glemmer andre viktige aspekter som for eksempel å få være med i prosessen rundt planlegging av barnehagens innhold.

Aksel nevner også det at noen barn føler en så stor tilhørighet til egen avdeling at de kanskje ikke føler seg trygge nok til å velge aktiviteter knyttet til andre avdelinger. Dette er også et

valg det er lov til å ta. Om fokuset ligger på barns individuelle valg når det samtidig vil være noen barn som ikke føler seg trygge nok til å velge mellom ulike aktiviteter og avdelinger, må barnehageansatte også sørge for at disse barnas deltakelse, interesser og ytringer angående barnehagens innhold og organisering også synliggjøres på andre måter (Østrem, 2012). Ettersom en viktig del av barns medborgerskap innebærer å tilhøre et demokratisk fellesskap, vil dette bety at valgmuligheter i forhold til aktiviteter i hverdagen kun vil være en del av det å være en medborger i barnehagehverdagen. Derfor må en pedagogisk praksis sørge for å skape rom for flere ulike måter å delta på slik at alle barna i fellesskapet får deltatt på en måte som passer dem.

3.2.4 Pedagogisk romslighet i planlagte aktiviteter

I det neste intervjuutdraget diskuterer Aksel og Aurora hvordan førskolelærere og barnehageansatte fyller opp barnehageåret med planlagte og fastlagte aktiviteter. Samtidig presenterer de et eksempel på hvordan barn kan innlemmes i planleggingsprosessen av disse aktivitetene:

«Aksel: Vi har snakka om at vi fylle opp året med masse ting som e fastlagt. Aurora: Det e mange tradisjona og mye kultur som ska inn der. Aksel: Det e mye som ikke kan taes bort på grunn av at det alltid har vært der. (...) Aurora: Men æ trur no kanskje det e viktig å ha med dem faste tingern å æ da. I forhold til karneval, tradisjona i forhold til jula, det e nokka ungan forvente at ska bli (...) Aksel: Ja! Og der e du inn på nokka som æ tenke e det viktig, det at det e nokka som vi vet at ungan like og har lyst t, og d e jo på måte demmers perspektiv som blir ivaretatt. (...) Aurora: Æ tenke jo sånn i forhold til karnevalet som nettopp har vært da, forberedelsan der til karnevalet får jo ungan lov til å vær med på. Dokker som hadd ansvaret, der e jo ungan med og forme kordan karnevalsdagen ska bli. Aksel: Jaja, har ansvaret for samlingstunda og alt sånt. Aurora: Der får dem kom med all innspilla som dem har lyst til å ha med. Aksel: Ja, dem får et anna eierforhold til det da. Aurora: Dem e med på prosessen. Dagen e planlagt, men prosessen foran e dem med på. Det syns æ e viktig, at barnehagen gjør det, det blir liksom ikke tredd over hodet på dem, dagen e ikke satt, det e ikke voksnan som har bestemt det.»

Aksel og Aurora peker på at det i mange barnehager blir skapt en egen kultur og egne tradisjoner i forhold til barnehagens planlagte innhold, blant annet høytider og ulike temadager som for eksempel karneval. For mange voksne og barn kan det være forventninger til disse tradisjonene, dette kan blant annet være forventninger om en kontinuerlig

gjennomføring hvert barnehageår, eller forventninger til selve gjennomførelsen. Om store deler av det pedagogiske innholdet i barnehagen faller inn under kategorien tradisjoner med tilhørende faste aktiviteter og måter å gjennomføre tradisjonene på, kan dette føre til lite rom for å ta hensyn til en skiftende barnegruppe med ulike interesser og utgangspunkt. Det blir med andre ord lite rom for fleksibilitet.

Aksel nevner at også barn kan ha forventninger til at tradisjoner gjennomføres, og at ved å følge opp den tradisjonen som karnevalet har blitt i denne barnehagen, tar de også vare på barnas perspektiv. Samtidig snakkes det om et eierforhold. I følge Kristiansen (2011) er det av avgjørende betydning for både voksne og barn å oppfylle følelsen av selvbestemmelse, kompetanse, og tilhørighet for å utvikle indre motivasjon og aktivt engasjement. Om man ser dette i sammenheng med barns følelse av eierforhold, kan det bety at om barna på denne avdelingen skal føle en indre motivasjon og et aktivt engasjement for gjennomføringen av karnevalet, må også følelsen av selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse være til stede.

I følge Rammeplanen (KD, 2011) handler barns medvirkning om å oppmuntre barn til å gi uttrykk for tanker og meninger, og ved å organisere virksomheten slik at det gis rom og tid for medvirkning kan barna bli motiverte til å påvirke egen hverdag i barnehagen (KD, 2011). Barna skal med andre ord dermed ha muligheten til å føle på en motivasjon rundt innholdet i egen barnehagehverdag, og Aksel presenterer i utsnittet ovenfor følelsen av et eierforhold til barnehagens innhold som en mulighet for motivasjon.

Aksel og Aurora viser videre til hvordan barnegruppa kan implementeres i planleggingen av aktiviteter og tradisjoner på en slik måte at barna vil oppleve å få et eierforhold til karnevalet. Ved å la barna få ta del i en helhetlig planleggingsprosess for gjennomføringen av karnevalet, kan barna få ytre innspill, tanker og meninger rundt alle deler av prosessen, de trer fram i verden og kommer med initiativ. Slik kan de både være med på å påvirke og forme hvordan karnevaldagen skal bli, de tar ikke bare del i en tradisjon der alt er planlagt på forhånd av de ansatte, og gjennomføres slik som det har blitt gjort alle de tidligere årene.

Kristiansen (2011) skriver at barns identitetsdannelse og selvfølelse knyttes til hvordan de blir møtt av andre mennesker, og setter som vist til under teorikapittelet dette i sammenheng med Baes (2004) begrep om anerkjennende væremåter. Ved å ta barns ytringer på alvor, og ved å jobbe med pedagogisk romslighet, gir man ikke bare barna muligheten til å utvikle et eierforhold til barnehagens aktiviteter og gjennom dette en indre motivasjon som vil være med på å påvirke barns følelser rundt egen rolle i barnehagen i en positiv retning (Kristiansen,

2011). Man gir også barna en mulighet til å være en deltaker i barnehagen som et demokratisk organisert samfunn, hvor anerkjennende væremåter er en viktig grunnpilar for barns medborgerskap. Ved å åpne opp for en pedagogisk romslighet og en pedagogisk fleksibilitet skaper man rom for barns politiske og demokratiske handlinger som en politisk deltaker i barnehagens polis, som med andre ord betyr at barna vil få muligheten til å tre fram som aktive borgere gjennom dialog og handling, og samtidig får oppleve at muligheten for deltakelse og medvirkning er faktisk og reell. Slik som nevnt i teorikapittelet vil barns muligheter for en reell og faktisk deltakelse være avhengig av at de ansatte i barnehagen sørger for å finne en form for hverdagsliv som ivaretar både fellesskapet og den enkelte, og som skaper rom for flere ulike perspektiver, både hos barn og voksne (Østrem, 2012).

3.2.5 Barnemøter

I barnehagen hvor jeg samlet inn datamateriale ble det også brukt barnemøter som en mer organisert form eller metode for å samle inn barns tanker og meninger. Denne formen for innsamling av barns demokratiske ytringer kan ses i sammenheng med det Moen & Granrusten (2011) refererer til som deltakende og deliberative demokratimodeller. Deltakende demokrati kjennetegnes av aktive medborgere som med deltakelse gjennom medlemskap til et fellesskap eller verv kan være med på å kontrollere og påvirke beslutninger, og oppleve sosialisering til demokratiske verdier blant annet gjennom aksept av andres synspunkter. Om man knytter denne demokratimodellen opp mot barnehagevirksomheten kan deltakende demokrati være å involvere barna direkte gjennom samspill i mindre grupper hvor det som blir sentralt er verdier, holdninger og lik rett til deltakelse (Moen & Granrusten, 2011). Med utgangspunkt i utsnittet fra forskerloggen under tolker jeg det slik at barnemøter vil være en møteplass hvor barna får være med og påvirke beslutninger gjort i forhold til driften av avdelingen. Dette vil i tråd med den deltakende demokratimodellen være en mer formell metode for innsamling av barns demokratiske ytringer, samtidig som at grunnideen for deliberativt demokrati også vil være aktuell. Selv om rammene rundt de demokratiske ytringene er preget av innholdet til den deltakende demokratimodellen vil fortsatt deltakelsen foregå gjennom kommunikasjon og dialog, og deltakelsen vil være med på å gi barna ulike demokratiske erfaringer.

Under kommer et utsnitt fra forskerloggen;

Det er tid for barnemøte på avdelingen. Barna har satt seg på plassene sine i gamma, og Aksel står klar med en tavle. Aksel: «På møta så bruke det å vær en saksliste. En saksliste e ei slags liste over ka man

ska snakk om på møtet, så æ skriv opp lista for i dag her på tavla. Det vi ska ta opp i dag e....» Han begynner å skrive opp ulike punkt, og leser de opp underveis. «Punkt 1 e; Ka har vært artig i barnehagen den siste tida? Punkt 2 e, ka har dokker lyst til å gjør? Altså framover. Og punkt 3 e som vanlig kordan har vi vært mot hverandre den siste tida. E det nonn som har nonn saka å ta opp? Også må dokker husk å rekk opp hånda no da!» Det ser ut til at barna er vant med denne praksisen, da flere barn ivrig rekker opp hånda for å komme med innspill. Andre barn sitter og følger med, men med et litt mer forsiktig kroppspråk. Det kommer mange gode forslag, men det blir raskt klart at ikke alle barna er med på å gi tilbakemelding. Det ser ut til at det er de eldste barna som er mest ivrig, og at de yngste muligens er fornøyd med å holde seg litt i bakgrunnen.

Uteavdelingen bruker å samle sammen avdelingen og barnegruppa til et barnemøte noen ganger i måneden, der tanken bak er å invitere barna til å lufte tanker, meninger og innspill rundt barnehagens innhold og hverdag. Slik forskerloggen viser tar sakslisten for barnemøtet opp tre saker som er svært aktuelle for barns motivasjon for å delta i barnehagens aktiviteter, og som gjør det mulig å komme med innspill på bakgrunn av barnas egne interesser og utgangspunkt. Ved å få tre frem i verden og komme med initiativ vil dette være formende for barns identitetsdannelse og selvfølelse (Kristiansen, 2011). Om barnas handlinger og ytringer blir møtt i tråd med Arendts tanker om demokratisk subjektivitet, og de voksne responderer i tråd med Biestas (2012) tanker om forstyrrelser og Baes (2009) anerkjennende væremåter kan dette i utgangspunktet være en god mulighet for å få delta på barnehagens politiske nivå, samtidig som man former egen identitet og får demokratiske erfaringer.

Deltakerbarnehagens måte å samle inn barns synspunkter gjennom barnemøter innebærer bruken av tavle og notering av forslag. I tillegg sitter alle barna i en ring slik at de kan se hverandre, og for å få komme med tilbakemeldinger og innspill må man be om å få ordet gjennom en håndsopprekning. Dette kan gjøre at denne metoden som nevnt ovenfor får et litt formelt preg, ettersom man i tillegg til å be om ordet også må være villig til å snakke foran hele barnegruppa. Slik forskerloggen viser var det noen av barna som var mer ivrige med tilbakemeldingene enn de andre, og på de to møtene jeg deltok på viste det seg at det var 3-åringene som kom med færrest tilbakemeldinger. Samtidig kom det innspill og fortellinger fra flere barna som ikke hadde så mye med selve spørsmålene å gjøre. Ettersom jeg kun var til stede på to av barnemøtene er det mulig at dette ikke er representativt for barnemøtene resten av året, og at hvem som kommer med innspill i større grad varierer på andre møter. Man kan likevel undre seg over om dette er en form for innsamlingsmetode som er mer overkommelig for noen barn enn andre.

Dette er likevel en tydelig romslig pedagogisk praksis som er enkel for barnehageansatte å knytte opp mot demokratiske praksiser. Den må også kunne sies å være den demokratiske organiseringen som det er lettest å knytte opp mot det Bae (2006) skriver om å «formalisere» og systematisere hvordan man innhenter barnas synspunkt. De voksne spør barna konkrete spørsmål og får svar tilbake. Det kan til tross for denne klare rollefordelingen stilles spørsmålstegn ved at tilbakemeldingene gjenspeiler det barna er opptatt av. Med tanke på at flere av barna rakk opp hånda for å fortelle om helt andre ting, og en del av barna ikke kom med noen tilbakemeldinger i det hele tatt spør det om man får tak i alle barnas interesser. Man er ikke garantert at barna tør å prate og ytre egne meninger i en slik formell setting, det kan være at noen ikke kommer på noe å si, og kanskje er dette en metode som ikke innbyr til like mye kreativitet, nye begynnelse og initiativ som det å møte barna der de er i hverdagen. Det er likevel en unik mulighet for barnehageansatte å samle alle barna på avdelingen og høre deres tilbakemeldinger på hvordan de vil ha det i barnehagen, og om det er noe de savner. Alt må øves på, og erfaringer vil gjøre det enklere å forstå rammene neste gang.

I et slikt forum vil det nødvendigvis følge med noen begrensninger, det er ikke alt som kan tas opp i et slikt fellesskap. I forskerloggen ser vi at det også tas opp hvordan barna har vært mot hverandre siden sist barnemøte, og jeg tolker det slik at tanken bak er at det skal være mulig å ta tak i trivselsfaktoren i gruppa. Kanskje er ikke dette rette forumet selv om det er barna selv som får muligheten til å ta opp det de vil. Da jeg var tilstede var det en jente som tok opp at hun hadde blitt ertet, men hun nevnte ikke navn på de som hadde gjort det. Dette skaper en mildere inngang til å snakke med barn om hvordan man skal være med hverandre, men til tross for om at man har dette som en fast regel er det ikke sikkert den overholdes av barna, det er lett å glemme hva man kan og ikke kan si. Samtidig er det blir det klart at det er noen i barnegruppa som har gjort det som eventuelt tas opp, hva føler de om dette? Selv om de ikke nevnes med navn er det stor sannsynlighet for at resten av barna vet hvem som har gjort hva. Skal barnemøtene brukes til en slags fellesskapets kjeftearena? Vil det være å møte barn med et samspill preget av respekt for likeverd og egen opplevelsesverden?

Kapittel 4: Avslutning

Ved oppgavens ende er det klart at å skrive en masteroppgave innenfor den kvalitative tradisjonen ligner ganske mye på barnehagehverdagen, til tross for planlegging er det mye som endres underveis. Man starter med et ønske og en tanke, og ender opp et helt annet sted til slutt. Det har vært en krevende prosess med mye lesing av litteratur, skriving, omskriving og redigering. Det er så mye en skulle ønske fikk plass, men som ikke har kunnet blitt med på grunn av plassmangel, tidsmangel, eller fordi funnene tilsier at det kan lukes bort. Det er mye spennende teori jeg i utgangspunktet hadde lyst til å skrive om, blant annet Biestas (2012) diskusjon rundt forholdet mellom demokrati og utdanning. Det var samtidig også viktig for meg å skrive en oppgave som gir en innsikt i hvordan barns medborgerskap kan implementeres i barnehagens praksis uten å legge diskusjonen på et nivå slik at den ble ullen og ikke hadde noen tilknytning til barnehagehverdagen. Jeg har valgt å bruke teori som jeg føler er relevant for praksisfeltet, og har gjennom dette arbeidet endt opp med en stor interesse for blant annet Arendts tanker rundt handling og nye begynnelse som jeg ser på som svært relevant for barnehagehverdagen (Biesta, 2012).

Å møte barna med Baes (2009) romslige samspillmåter er så viktig, og Arendts tanke om demokratisk subjektivitet tilfører en viktig dimensjon i henhold til å la barna få komme til med nye begynnelse (Biesta, 2006). Jeg føler at voksne ofte kan være raskt ut med å avklare situasjoner fordi de vet at noe ikke kommer til å gå, eller de vet hva som skjer om det barnet gjør slik og slik. Biestas (2012) tanke om at en eventuell forstyrrelse eller avgrensning skal skje etter begynnelsen er en fin påminnelse om at vi voksne godt kan jobbe med å senke skuldrene et lite hakk. Barns medborgerskap handler om rettigheter, likeverd, respekt, nye begynnelse, reell deltakelse, demokratiske verdier og ytringer, voksnes holdninger og kompetanse. Det handler i bunn og grunn om et syn på barn preget av anerkjennelse, og hvordan man både tenker om og møter andre mennesker og barn (Bae, 2009). Det handler også om en virksomhet, hverdag og praksis preget av en pedagogisk romslighet. En praksis som anerkjenner barns rett til å definere eget liv og barndom, og som både skaper rom for barns ytringer og tar disse på alvor gjennom å synliggjøre barns interesser i den pedagogiske organiseringen. Det handler om å ta barn på alvor også i forbindelse med uenigheter og konflikter, og møte barna der de er.

Jeg skulle gjerne ha undersøkt hva barna selv tenker om det å tilegnes medborgerskap, og dette var også en del av planen i starten. Etterhvert viste det seg at barna helst ville leke

istedet for å delta på barneintervju, og det er også en demokratisk ytring. Et annet viktig punkt som jeg ikke fikk diskutert i denne oppgaven er hvordan barns medborgerskap kan synliggjøres på småbarnsavdelinger, og i forhold til barn som ikke har norsk som morsmål. Det kan være en utfordring om man ikke har et godt nok felles kommunikativt språk. Samtidig er det flere måter å få med seg barns interesser på enn dialogen. Handlinger kan fortelle mye utenom dialogen.

Slik jeg ser det er barns medborgerskap et begrep med et innhold som fokuserer på menneskeverdet, og lar barna få leve innenfor et her og nå-perspektiv. Barndommen er ikke bare en forberedelse til utvikling av senere kompetanse og intelligens, den er en viktig livsfase i alle barns liv. Det er opp til oss profesjonsutøvere å sørge for at det også skapes rom for barns levde liv og barndom i barnehagens praksis, og dette tenker jeg barns medborgerskap kan være med å legge til rette for.

Referanseliste

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn. nr. 1*, (s. 9-28). ISSN 0800-1669
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 6-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Biesta, G. J. J. (2012). *Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. (2. utg.). København: Forlaget up – Unge pedagoger
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 28-50). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Eide, B., Os, E., & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning 2012 Vol 5 Nr 4*. (s. 1-21). ISSN 1890-9167
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning 2011 Vol 4 Nr 2*. (s. 91-102). ISSN 1890-9167
- Hjordemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 179-213). (2. utg.). Oslo: Unipub
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kristiansen, T. (2011). Medvirkning – Uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! Søbstad, F. (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s.188-198). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?. Kjørholt, A. T. (Red.), *Barn som samfunnsborgere – Til barnets beste?* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Lov om barnehager*. Lokalisert 26. oktober 2014, på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2011). Demokrati – et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. Søbstad, F. (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 263-273). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Rossholt, N. (2006) *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU/NOSEB.
- Statistisk sentralbyrå (2014, april 25.) *Barnehager, 2013, Endelige tall*. Lokalisert: 26. Oktober, 2014, på: <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Theis, J. (2010). Children as active citizens. An agenda for children's civil rights and civic engagement. Percy-Smith, B. & Thomas, N. (Red.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from Theory and practice*. (s. 343-355). USA: Routledge
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm AS