

Ulla-Brit Ertsås

Barnehagen som medvirkningsarena – også for ettåringen

En kvalitativ studie av hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning.

Masteroppgave i Førskolepedagogikk

Trondheim, høsten 2014

Veileder

Monica Seland

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

og

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

FORORD

Tidlig i dette masterstudie hvor jeg står på badet, kommer en ide til meg...

Jeg står på badet, en ide, en super en, kommer til meg. Og der forsvant den like fort som den kom. Håper ikke det var denne ideen som kunne ha gjort forskningsstudiet mitt enda bedre.

(Skattekammeret, nov. 2013)

Dette er de første setningene i min forskerlogg, som etter ideen som forsvant, ble brukt aktivt gjennom studien. Den fikk etter hvert navnet ”skattekammeret”. Den har fulgt meg hele veien, og på den måten har alle mine tanker og refleksjoner underveis, vært tilgjengelig gjennom hele prosessen.

Det er mange jeg ønsker å rette en stor takk fram mot den endelige masteroppgaven. En takk går til dere som har stilt dere under lupen i min forskningsstudie. Måten jeg ble tatt i mot på da jeg dro rundt og sanket forskningsdeltakere, sier meg noe om en atmosfære preget av åpenhet og yrkesstolthet.

Takk til mine medstudenter Hilde og Kristin, som har bidratt med ”kokosbollefellesskap” i stunder hvor fortvilelsen har rådet, og i gledesstunder da jeg atter en gang har oppdaget lyset. En takk går også til Thina og Sissel som har ”heiet” meg fram, og til deg Ruth for turer på hytta og sydenstrender, hvor livet ikke bare har dreid seg om masteroppgave.

Takk også til Emil for god datahjelp når min IT-kunnskap ikke har strukket til.

Jeg retter en stor takk til min veileder Monica Seland ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Du har vært en god støtte, og hjulpet meg og hentet ned noen av alle de ballene jeg har hatt i luften. Tusen takk!

Til slutt, og ikke minst, vil jeg takke Arne, Sigrid og Jenny som har gått stilt i dørene når jeg har befalt, servert middager og gode varme klemmer som har smakt bedre enn den herligste dessert. Uten dere har jeg ikke kommet i mål. Tusen takk!

SAMMENDRAG

Denne masteroppgavens tittel er: Barnehagen som medvirkningsarena – også for ettåringen. Problemstillingen er som følger: *Hva kan pedagogisk arbeid være i møte med ettåringens rett til medvirkning?*

Motivasjon bak denne studien er med utgangspunkt i den økende andelen ettåringer som tilbringer en stor del av sin hverdag i barnehagen. Både i media og i forskningssammenheng rettes det oppmerksomhet mot kvalitet for de yngste barna i barnehagen. Min hensikt er å løfte frem pedagogenes stemme, synliggjøre deres kunnskap om ettåringen, dette for å gi en stemme til kunnskap som finnes der kunnskapen praktiseres. Pedagogen kan da bli et viktig bindeledd mellom ettåringen og forskning på feltet, og gi en retning til hvordan det kan satses fra politisk hold med hensyn til kvalitet.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie, med en hermeneutisk tilnærming. Data er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju av fem pedagoger fra forskjellige barnehager. Barnehagene i denne studien representerer ren ettårs-gruppe, 0-3 års-gruppe og søskengrupper med barn i alderen 1-6 år.

Valg av teorigrunnlag er tatt med utgangspunkt i medvirkning som et *relasjonelt fenomen* med rot i Berit Bae sin forskning. I studien har jeg brukt teori fra Daniel Stern og Karsten Hunneide for å belyse relasjonen barn-voksen, og presentert perspektiver på samspill gjennom å bli berørt og kjærlighet som pedagogisk begrep. Gert Biesta knytter jeg til teori om barnet som subjekt, og Donald Schön til teori om en refleksiv praksis.

Mine funn viser at det i møte med ettåringens rett til medvirkning krever en tydelig pedagogrolle der ansvaret ligger i å *gjøre ettåringen synlig for seg selv som pedagog*, som forutsetter at *pedagogen gjør seg synlig for ettåringen* og med utgangspunkt i dette, *gjør ettåringen synlig for sine medarbeidere*. Dette ansvaret viser seg gjennom en anerkjennende holdning i møte med ettåringens uttrykksmåter. Organisering av hverdagen tar utgangspunkt i et ønske om gjensidig forståelse, hvor pedagogens refleksivitet i møte med ettåringens uttrykksmåter viser seg også i en re-organisering av situasjoner for å oppnå denne forståelsen.

Studien viser også at det å la seg berøre og hva dette kan innebære, oppleves forskjellig av de ulike deltagerne i fokusgruppa, ut i fra hvilke vilkår dette blir gitt av den enkelte eller av rammen det pedagogiske arbeidet er bygd rundt.

SUMMARY

The title of the master thesis is ”Barnehagen som medvirkningsarena – også for ettåringen” [Day care as a collaborative arena – also for the one-year-old]. The research question is: *What kind of educational efforts can be made in dealing with the one-year-old’s right to participate?*

The motivation behind this study is the increasing proportion of one-year-olds who spend a large part of their daily lives in day care and the research and media focus on quality for the youngest children in day care. My aim is to highlight the voice of the educators and illuminate their knowledge about the one-year-old, and in this way give voice to knowledge that is found where knowledge is practised. The educator can then become a vital link between the one-year-old and research in the field, and can suggest directions for the political initiatives aimed at improving quality.

The Master’s degree thesis is a qualitative study employing a hermeneutic approach. The data material has been collected through focus-group interviews with five educators from different day-care centres that represent groups purely for one-year-old, groups for children from 0-3 years of age and sibling groups.

The point of departure for the choice of theory is the right of participation of a *relational phenomenon*, where Berit Bae’s research is an important underpinning. Theories of Daniel Stern and Karsten Hunneide have also been applied to illuminate the child-adult relationship, and perspectives are presented on interaction through touch and love as an educational construct. Gert Biesta is connected to theory on the child as subject and Donald Schön is connected to theory on reflective practice.

The findings show that addressing the one-year-old’s right to participate requires that the educator has a clear role, where his or her responsibility is *to see the one-year-old as he or she is*, which requires that the *educator makes himself/herself visible for the one-year-old*, and based on this, *makes the one-year-old visible for his or her co-workers*. This responsibility emerges through an acknowledging attitude in the encounter with the ways the one-year-old expresses himself/herself, where the day-to-day structure is based on the wish for mutual understanding, and where the reflections of the educator in the encounter with ways the one-

year-old expresses himself/herself also come to light through restructuring situations to achieve this mutual understanding.

The study also shows that allowing oneself to be touched and what this may mean is perceived differently by the various participants in the focus group according to the different conditions given by each individual and the framework the educational work is built around.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Min bakgrunn.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Studiens oppbygning.....	5
2. TEORETISKE OG FORSKNINGSBASERTE PERSPEKTIVER.....	7
2.1 Barns rett til medvirkning - nasjonale føringer	7
2.2 Medvirkning i et relasjonelt perspektiv	8
2.2.1 Intersubjektivitet.....	8
2.2.2 Empatisk identifikasjon - følelsenes betydning i det pedagogiske arbeidet.....	10
2.3 En refleksiv praksis	13
2.3.1 Den profesjonelle praktiker	13
2.4 Barnet som subjekt.....	15
3. METODE	19
3.1 Valg av forskningsdesign og metode.....	19
3.1.2 En kvalitativ tilnærming.....	19
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	20
3.1.4 Fokusgruppeintervju	20
3.1.5 Forskerens rolle i den kvalitative tilnærmingen	21
3.2 Forskningsprosessen	22
3.2.1 Utvalg og rekruttering av forskningsdeltakere	22
3.2.2 Intervjuguiden	24
3.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet.....	25

3.3 Analyseprosessen	28
3.4 Ethiske vurderinger	30
3.5 Krav til studiens kvalitet og studiens gyldighet	31
3.5.1 Å forske i sin egen kultur	32
3.5.2 Kan studien være overførbar til andre?.....	33
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	35
4.1. "Å se lysten"	35
4.2 "Å gjøre synlig"	44
4.3 Følelsenes vilkår i det pedagogiske arbeidet.....	50
5. SAMMENFATNING MED AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	57
5.1 Mulige veier videre	59
Litteraturliste	1
Vedlegg	4

1. INNLEDNING

1.1 Aktualisering

Ettåringen, ny i livet og samtidig ny i barnehagen. Den har én fot i hjemmets verden og én i barnehagens verden. Det hviler et stort ansvar på barnehagen når det gjelder å møte ettåringen med gode, kompetente omsorgspersoner når disse to verdener møtes og skal bli til barnets verden.

I de senere år har det i Norge vært politisk enighet om full barnehagedekning, noe som har resultert i utbygging av barnehager i et raskt tempo. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at i 2013 var dekningsgraden for barn i alder 1-2 år: 79,8%, og i alderen 3-5: 96,5 %. I løpet av de siste fem årene har det skjedd en økning antall 1-2 åringer som går i barnehage på 5 %, tilsvarende endringer for 3-5 åringer er 1% (SSB, 2014).

På kort tid har vi hilst mange ettåringer velkommen til barnehagen. Dette har blant annet utløst et mediefokus på ettåringen, der det blir stilt spørsmål om ettåringens utbytte av, og om det er bra å være i barnehagen. Og dette har blant annet medført en politisk satsning med vekt på de yngste barnas kvalitet i barnehagen.

Siden 1980-tallet har det skjedd endringer i synet på barn og barndom.

Korsvold (2008) viser til det som har fått navnet ”det nye barndomsparadigmet”, der det kompetente barnet løftes frem. Dette innebærer et barneperspektiv hvor barnets egne opplevelser og erfaringer, og det å se barnet som en sosial aktør er blitt tydeligere enn før. Fra 2003 ble FNs barnekonvensjon inkorporert i norsk lov. En viktig rettighet i FNs barnekonvensjon er rettigheten til å bli hørt, til å delta og ha innflytelse (Korsvold, 2008). I følge Johannesen & Sandvik (2008) ligger det en utfordring i hvordan denne retten skal forstås og gjøres gjeldende i den enkelte barnehage.

Bae (2012) har tatt utgangspunkt i to av barnekomiteens generelle kommentarer som hun knytter til det hun ser på som vesentlige for de yngste barns medvirkning i barnehagen. Hun viser til at det pekes på at de skal ha rett til å bli møtt med respekt for sine uttrykk, og med oppmerksomhet mot de yngste sine kommunikasjonsformer. Hun sier at barnekomiteens kommentarer innbyr til en helhetlig og relasjonell forståelse av medvirkning, og peker på at

det krever voksne som har evne til å se og ta hensyn til de minste barnas forskjellige uttryksmåter. Det krever et miljø med en refleksiv praksis, hvor kvaliteten på de voksnes holdninger og det relasjonelle miljøet vil ha verdi for hvordan retten til medvirkning blir praktisert (Bae, 2012). Barnehagelovens Formål §1 (Kunnskapsdepartementet, 2005) tar forbehold om at praktisering av barns medvirkning er avhengig av barnets alder og funksjonsnivå. Bae (2012) hevder at dette kan bety at ansvaret for å vurdere hvordan denne retten skal praktiseres i det pedagogiske arbeidet, blir lagt til personalet, som igjen kan bety ulik praksis.

1.2 Min bakgrunn

Året er 1988, jeg er nyutdannet førskolelærer¹ og har min første erfaring med 0-3 åringer i barnehagesammenheng. Fra en forelder får jeg spørsmål om hvor det pedagogiske arbeidet foregår, er det i samlingsstunda? Jeg hadde den gang ikke noe godt svar på det, men jeg svarte at det pedagogiske arbeidet foregikk alle andre steder enn der. Jeg kan i ettertid, slik jeg ser det, klappe meg på skuldra og si at det var et godt nok svar. Pedagogisk arbeid er så mye mer enn ei samlingsstund. Det kan være Tom som er ny i barnehagelivet, som holder hardt i den gode varme handa til Tora. De går hand i hand dag etter dag, en hel høst, og hvor Tom en dag slipper handa, snur seg mot Tora som nikker, og han går smilende ut i verden.

Som førskolelærer har jeg i løpet av disse årene, møtt mange og varierte utfordringer i mitt arbeid. Som nyutdannet på 80-tallet var det få 0-3 års-avdelinger, og det var lite teoretisk og forskningsmessig kunnskap vi kunne støtte oss på. Vi prøvde å kle de yngste i et pedagogisk rammeverk som var tiltenkt de eldre barna, men med en følelse av at det ikke var godt nok for aldersgruppa, og heller ikke tilfredsstillende for oss voksne. Ninni Sandvik sine kurs tidlig på 90-tallet var på en måte redningen, hun snakket om de yngste barna slik vi hadde lært å kjenne dem. Hun ble for min del en døråpner, der hun satte ord på tanker og sterke følelser. Hun ga meg en trygghet, og jeg kunne gå tilbake til barnehagen og formidle stolthet og tro på min profesjonalitet. Sammen bygde vi opp en praksis med fokus på personalets møte med barnet i et her og nå perspektiv. Å være her og nå oversatte vi med ”å følge barnets finger der den peker”.

¹ Yrkesbetegnelsen førskolelærer fikk betegnelsen barnehagelærer 01.01.13

”Å følge barnets finger” fikk en utvidet betydning når barns rett til medvirkning ble en del av barnehagens hverdag. Hvor den voksne befinner seg i forhold til barnets ”finger”, kan si noe om muligheten til å medvirke. Min erfaring er at der den voksne er mest foran fingeren, er det lett for at det er den voksne som styrer retningen. Der hvor den voksne følger barnets finger, gis barnet muligheten til å vise hva slags intensjoner den har.

Så kom den dagen da jeg av ulike årsaker, som pedagog, var kommet i en situasjon hvor min opplevelse var at jeg var mer foran ettåringens ”finger” enn bak. Dette ble min motivasjon til å gjennomføre dette masterstudiet, komme ut og dele kunnskap, og få ny kunnskap og innsikt i det som rører seg på barnehagefeltet.

Under mitt masterstudie har jeg fått deltatt som forskningsassistent i et prosjekt på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet med tittel ”Barns trivsel og medvirkning i barnehagen” (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Rapporten sier i sin oppsummering at i noen av observasjonene av ett- og toåringer ser en barn som ikke blir sett. I andre observasjoner blir barnet sett, men ikke forstått. Eller de blir sett og forstått, men ikke tatt hensyn til.

Dette kan ses på som en del av mitt bakteppe. Jeg er klar over at dette, som også er en del av min forforståelse, har hatt betydning og innflytelse på valg av tema og problemstilling, og hvordan jeg har tolket og analysert datamaterialet.

1.3 Problemstilling

I NOU 2012:1(2012) rettes blikket mot den økte andelen av barn under tre år, der det pekes på at dette medfører et behov for å øke kunnskapen om de yngste barna i barnehagen. Hensikten og min motivasjon for valg av problemstilling er å løfte frem kunnskap som finnes i barnehagen om ettåringen, kunnskap som finnes der kunnskapen praktiseres. Jeg ønsker å se nærmere på det pedagogiske arbeidet som utføres med utgangspunkt i ettåringens rett til medvirkning. Hvordan dette påvirker deres hverdag, og om det eventuelt er pedagogiske utfordringer knyttet til barnets medvirkningsrett.

Min problemstilling er følgende:

Hva kan pedagogisk arbeid være i møte med ettåringens rett til medvirkning?

Med utgangspunkt i fokusgruppeintervju av pedagoger fra fem forskjellige barnehager, vil jeg gjennom deres erfaringer søke å få innsikt i deres praksis.

Bae m.fl., (2012) sin forskningsoversikt: ”Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?” viser til norsk og internasjonal forskning som omhandler de yngste barna i barnehagen i perioden 2000 – 2011. Deres oversikt viser at det meste av forskning med utgangspunkt i barns medvirkning finnes i Norge og Sverige. Noe av denne forskningen vil jeg anvende i min studie. Samtidig etterlyser denne oversikten forskning rettet mot personalets pedagogiske praksiser, forskning som kan si noe om hvordan personalet skal kunne utvikle sitt arbeid og hvordan de som jobber med de yngste ser på sitt arbeid.

Min studie kan tenkes å være et lite bidrag til barnehagefeltet innenfor det som etterspørres i denne forskningsoversikten.

Mitt valg av teorigrunnlag er tatt med utgangspunkt i medvirkning som et *relasjonelt fenomen* med rot i Baes forskning. Begrepene *romslige og trange samspillsmønstre* som beskriver voksen / barn – relasjonen og den voksnes *selvrefleksivitet* som hun ser på som avgjørende for barns deltakelse og medvirkning, har vært retningsgivende ved valg av teorigrunnlag. I etterkant av Bae m.fl., (2012) sin forskningsoversikt er det kommet forskning som jeg velger å se på som relevant for min studie. Dette er dansk forskning med utgangspunkt i de yngste barna, der Hansen (2013) i sin doktoravhandling ”Stemmer i fællesskabet” har sett på kvaliteten i samspillet barn – voksen i danske vuggestuer, der han bruker kjærlighet som et pedagogisk relasjonelt begrep. Johannesen (2013) artikkel ”Tvil som drivkraft”, hvor hun har undersøkt hvordan tvil kan ha betydning for det pedagogiske arbeidet, knytter jeg til Baes selvrefleksivitet, og kan derfor være relevant forskning som et bakteppe for mitt studie. Bae, Hansen og Johannesen forskningsbaserte studier beskriver jeg nærmere i mine teoretiske perspektiver i kapittel 2: Teoretiske og forskningsbaserte perspektiver.

1.4 Studiens oppbygning

I *kapittel 1* gjør jeg rede for oppgavens aktualitet, min bakgrunn, problemstilling og tidligere forskning. I *kapittel 2* presenterer og redegjør jeg for mine teoretiske og forskningsbaserte perspektiver. Disse vil jeg bruke som utgangspunkt for drøfting av mine utvalgte tema fra datamaterialet. I *kapittel 3* gjør jeg rede for min metodologiske tilnærming. *Kapittel 4* består av mine tema som utgått fra analysen, som her vil diskuteres og drøftes med utgangspunkt i min utvalgte teori. *Kapittel 5* er en avsluttende sammenfatning knyttet til problemstillingen, egne betraktninger og mulige veier videre.

2. TEORETISKE OG FORSKNINGSBASERTE PERSPEKTIVER

Når jeg belyser hovedtemaene i mitt datamaterialet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori fra flere fagfelt. Jeg henter inspirasjon fra sosialpsykologi, pedagogikk, filosofi og profesjonsteori. Dette med et ønske om at det kan løfte og utfylle empirien når den skal ”gi noen svar ” til min problemstilling.

2.1 Barns rett til medvirkning – nasjonale føringer

Nasjonale føringer som Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) understreker alle barns rett til medvirkning i barnehagen. Denne retten har ingen nedre aldersgrense. Temahefte om de minste barna (Sandvik, 2006) og Temahefte om barns medvirkning (Bae m.fl., 2006) gir føringer for hvordan vi kan forstå de yngste barnas rett til medvirkning. Bestemmende for små barns medvirkning ligger i følge Sandvik (2006) i hvor gode de voksne er til å møte barnas uttrykk, og å tolke disse med et ”godt blikk”. Barnas uttrykk skal bli imøtekommet på en forståelig og ansvarsfull måte. Hun sier at innflytelse og medvirkning handler om å sette spor:

Innflytelse og medvirkning kan handle om å sette egne spor. Når man setter sine egne spor i omgivelsene, erfarer man at man er noen, man erfarer at det nytter, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon, sitt eget liv. Man beveger seg fra å lete etter andres svar, til å finne sine egne. (Sandvik, 2006, s. 20)

Det kan foregå ved at de voksne planlegger virksomheten sin ut i fra hva som ser ut til å gi mening for de minste, det å være vare for det som skjer i øyeblikket, hva barnets pekefinger og blikk gjør oss oppmerksomme på, og inspirere og utfordre til nye aktiviteter (Sandvik, 2006). Bae (2006) tar utgangspunkt i første stavelse av medvirkning, *med*, der det kan forstås som å gjøre noe *sammen med* andre. Siste stavelse, *virkning*, kan forstås som at det du gjør har en virkning på, og kan være med på å bidra til noe nytt. Bae sier at det å la barna få oppleve at egen stemme blir tatt på alvor og er betydningsfull i fellesskapet, kan være en måte å forstå barns rett til medvirkning. Bae fortolker barnehageloven og rammeplanens forbehold

om alder, modenhet og funksjonsnivå i forhold til medvirkningsretten på det hun kaller en ”konstruktiv” måte, der hun sier:

Samtidig som barn har rett til å uttrykke seg og bli hørt, så skal de ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta. Det er de voksne som har ansvaret og må bruke sin vurderingsevne, slik at barn også kan slippe å bestemme/medvirke. (Bae, 2006, s.13)

2.2 Medvirkning i et relasjonelt perspektiv

Medvirkning som et *relasjonelt fenomen*, innebærer en rettighet som ikke alene er knyttet til enkeltindividet. Det knyttes først og fremst til det å bli sett og hørt som likeverdige subjekter i det fellesskapet barnet befinner seg i (Bae, 2006, 2009). Bae startet tidlig på 90-tallet sin forskning på anerkjennende kommunikasjon² i barnehagesammenheng. Hennes forskning og tenkning har fått stor betydning for dagens barnehage. Hun er opptatt av relasjon barn – voksen, og viktigheten av anerkjennende kommunikasjon i denne relasjonen. Hun hevder at hvis de yngste skal få medvirke ut fra sine forutsetninger, kreves det voksne som ser de forskjellige måter barna uttrykker seg på når de kommuniserer sine valg. Kommunikasjon som retter seg mot andre barn, mot voksne eller mot ting (Bae, 2012). Avgjørende for at barn skal kunne medvirke som likeverdige subjekter, avhenger av vår forståelse av hva samspill kan være. Hun hevder at hvis forståelsen av samspill først og fremst blir forstått som det som kommuniseres verbalt, ligger det en fare for at de yngste sin virkeliggjøring av retten til medvirkning vil undergraves (Bae, 2009). For de yngste barnas medvirkning er det av stor betydning hvordan den voksne klarer å fange, tolke og svare på barnets ulike uttrykk (Bae, 2005, 2009).

For å forstå individers og relasjoners utvikling blir intersubjektivitetsbegrepet løftet frem som en overordnet ramme, og Bae (2005) viser blant annet til Stern sine teorier om intersubjektivitet.

2.2.1 Intersubjektivitet

I følge Stern (2003) opplever barnet seg selv fra fødselen av som et eget individ, der det er aktivt medskapende av sin verden. Barnets etablering av selvet, forutsetter samspill med

² Berit Bae sitt forskningsarbeid med fokus på anerkjennende kommunikasjon er inspirert av Schibbye (2002) sin teori om relasjoner som kontekst for opplevelse og utvikling av selv-verdi.

andre. Denne medskapingen skjer ved intersubjektiv deling av oppmerksomhet, intensjoner og følelser, hvor delingen ikke er avhengig av det verbale språket. Et sentralt begrep hos Stern er *inntoning*, som handler om barnet og den voksnes evne til å dele følelser. Den voksne toner seg inn på og reagerer på barnets følelsetilstand, hvor barnet tar i mot følelsen og koordinerer den med egen følelse. På denne måten kan en, uten ord, bli en del av andres subjektive opplevelse og deretter la dem forstå at du er der. Denne inntoning er ikke så lett å få øye på, fordi den vil være så innvevd i andre handlinger og hensikter. I følge Stern, kan den fortelle noe om kvaliteten i relasjonen mellom barnet og den voksne, og vil derfor være en viktig del av sosial kontakt.

Stern (2004) opererer med ”nå-øyeblikk”, som beskrives som der to mennesker oppnår en spesiell ”mental kontakt”, en intersubjektiv kontakt der ”jeg vet at du vet at jeg vet” (Stern, 2004, s.93). Dette skjer i følge Stern, ved at vi umiddelbart merker oss ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppspråket til den andre personen. Dette ”nå-øyeblikket” kan ikke uttrykkes med ord, det er hvordan den subjektive opplevelsen av øyeblikket fanges akkurat når det oppstår. Stern presenterer dette som en egenskap vi har der vi leser andres intensjoner og gjennom vår kropp kan føle hva den andre personen føler. Disse ”nå-øyeblikkene” betraktes som viktige da han knytter det til forandring. Man må finne mening i disse øyeblikkene i det de oppleves, ikke etterpå, og handle videre ut i fra disse øyeblikkene. Han peker på at det holder ikke med ”verbal forståelse, forklaring eller fortelling” alene for at forandring skal skje, det må foreligge en ”subjektivt opplevd hending” (Stern, 2004, s.21).

I følge Hansen (2013), vil vi aldri fullt ut kunne lese andres tanker, følelser og intensjoner. I sin studie ”Stemmer i fællesskabet” har han innført begrepet ”skyggeproblemet”. Skyggeproblemet anser Hansen som et dilemma. Dette forklares med at det som blir kommunisert, om det er tanker, følelser eller intensjoner, så vil mottakeren bare kunne oppfatte det som kommer ut av kroppen til avsenderen, han kan ikke se tanken. Han hevder at vi bare kan se skyggen av intensjonen til barnet, der intensjonaliteten er innebygd i kommunikasjon via kroppen, og på den måten indirekte. Han sammenligner den med skyggen av et tre, der skyggen og treet ikke er det samme. Skyggen kan gi oss et begrep om treet. For at omsorgsgivere i barnehagen skal kunne finne den intensjonelle meningen som ligger i barnets uttrykk, involverer det tolkning. Han peker på at tolkning alltid vil være farget av forforståelse, som omsorgsgiver vil oppfatte barnet gjennom. Dette medfører at omsorgsgivere må forstå seg selv og barnets intensjoner for å skape mening. Hansen hevder at

en kompetent omsorgsgiver vil undre seg og lete etter et emosjonelt samsvar mellom barnet og seg selv til det oppnås en følelse av ”vi” .

Over pekes det på evnen til inntoning (Stern, 2004), og å oppnå en følelse av ”vi” gjennom et emosjonelt samsvar mellom barnet og den voksne (Hansen, 2013), som viktig kvalitet i samspillet barn –voksen. Bae (2009) har i sin forskning sett på hva som gir gode forutsetninger for barns deltagelse og medvirkning, der hun har utviklet begrepene *romslige og trange kommunikasjonsmønstre*. Det som kjennetegner romslige samspillsmønstre er der den voksne møter barnet med *lyttende samspillsmåter*. Disse samspillsmåtene karakteriseres som det å møte barnet med *velvillighet og forståelse*. I sin forskning viser hun til at barnet gjennom romslige kommunikasjonsmønstre uttrykker glede og interesse, og at dette er med på fastholde lysten til å medvirke. Barnet kommuniserer og kan ta i bruk det Bae kaller ”oppmerksomhetsmarkører”. For å få den voksnes oppmerksomhet bruker de yngste barna markører, hvor de mest vanlige er peking, blikk-kontakt og berøring. På den måten kan det barnet retter interessen sin mot, fortelle oss hva det er opptatt av. Noe av det som skiller romslige mønstre og det hun benevner som trange mønstre, er hvordan den voksne møter barnet ved sin ”uttrykksfullhet” og sitt ”opplevelsesmessig nærvær”. Trange kommunikasjonsmønstre beskrives som der barnet blir gjenstand for vurdering, og barnets intensjon ikke blir anerkjent. Noe som kan bidra til at lysten til å delta blir mindre.

2.2.2 Empatisk identifikasjon – følelsenes betydning i det pedagogiske arbeidet

Hvordan en kan fremme slike samspillsmønstre kan ses i sammenheng med Hunneides (2007) forståelse av begrepet empatisk identifikasjon. Empatisk identifikasjon blir sett på som grunnleggende for at et positivt samspill skal kunne utvikles. Gjennom sine tre dialoger for samspill, viser han til hva det er viktig å jobbe med i samspillet barn-voksen.

Hunneide (2007) definerer empatisk identifikasjon³ som den innlevelsen vi har som medmennesket med de som står oss nærmest. Det som gir mulighet til empatisk identifikasjon er at vi kjenner igjen barnets følelser og behov som noe vi selv kan ha opplevd i lignende situasjoner. Når vi identifiserer oss med barnet, er det viktig at omsorgsgiver oppfatter barnet

³ Begrepet *empatisk identifikasjon* er hentet fra Karsten Hunneide (1939-2011)sitt International Child Development Program som jobber med ”8 tema for godt samspill”. Dette programmet ble utviklet i starten på 1990-tallet, hvor formålet er å støtte og fremme psykososial omsorgskompetanse hos mennesker med omsorg for barn. Se Hunneide (2005, 2007).

positivt, viser at en er glad i barnet og ser på det med utviklingsmuligheter. Når han bruker begrepet omsorgsgiver, retter det seg til de som har omsorg for barnet, enten det er foreldre eller omsorgspersoner i forskjellige institusjoner. Hunneide opererer med tre dialoger for godt samspill. *Den emosjonelle dialogen* pekes på som viktig for å kunne etablere en intim og kjærlig dialog. Dette fordrer en omsorgsgiver som anerkjenner og roser barnet, gir uttrykk for positive følelser, følger barnets initiativ og justerer seg til barnets tilstand. *Den meningsskapende og utvidende dialogen* er der omsorgsgiver beriker og utvider barnets opplevelse rundt felles opplevelser, og knytter dette til barnets øvrige erfaringsverden. På denne måten blir barnet, i følge Hunneide, ledet inn i en felles virkelighetsforståelse som er forutsetningen for normal utvikling og deltakelse. *Den regulerende og grensesettende dialogen*, legger vekt på en positiv, veiledende og konsekvent grensesetting i en atmosfære av vennlighet og respekt (Hunneide, 2007)

Hunneide (2005) beskriver en sone for intimitet, der de vi har et nært forhold til, og som vi er glade i, befinner seg innenfor. Vi identifiserer oss empatisk med de som er innenfor vår sone for intimitet, og vi vil dermed handle ut i fra deres behov. Utenfor denne sonen, vil de vi ikke har dette nære sensitive forholdet til befinne seg. Hunneide sier at selv om vi ikke har dette nære, sensitive forholdet til de utenfor denne sonen, vil vi forholde oss og bli berørt av hendelser. Forskjellen ligger i at vi ikke reagerer med den samme spontane medopplevelsen som de vi har dette nære forholdet til (Hunneide, 2005). Jeg ser at dette kan være relevant for min studie med tanke på hvordan pedagoger møter og tar i mot ettåringen, innenfor eller utenfor sonen for intimitet, og hvordan dette kan gi seg utslag i det pedagogiske arbeidet.

Abrahamsen (1997) hevder at for å kunne klare å se og forstå det lille barnets samspillsbehov forutsettes det at de voksne i barnehagen berøres som fagpersoner følelsesmessig. Hun sier at denne følelsesmessige oppmerksomheten mot barnet må bli en væremåte i pedagogisk arbeid, dette for å kunne forstå barnet på best mulig måte. Hun viser til Winnicott (1985) som hevder at for å kunne være en emosjonell pålitelig voksen er det viktig at barnas omsorgspersoner klarer å "holde" barna i tankene sine, det er ikke nok å bare ha de på fanget. Abrahamsen hevder at fagkunnskap er viktig for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet med barna, men at kvalitet også handler om å åpne for at også fagpersonens egne følelser og reaksjoner har betydning for samspill og relasjoners kvalitet. Abrahamsen (2004) peker på at ved å berøres emosjonelt vil vi kunne se nye sider av oss selv og andre som vi ikke har sett før. "Vi blir noe vi ikke var på forhånd" (Abrahamsen, 2004, s.13).

Nært knyttet til det å bli berørt er Tholins (2013) begrep *inntrykksømhhet*. Dette ordet henter hun fra Knut Hamsuns bok ”På gjengrodde stier” (2005). Hun setter begrepet inn i en pedagogisk sammenheng, der hun deler ordet opp i *ømhhet* og *inntrykk*. Når en kombinerer disse ordene henstiller det til det å være var for følelser som uttrykkes, der ømhhet kan knyttes til det indrestyrte. På samme tid skal en åpne opp og møte disse inntrykkene, inntrykk som kan knyttes til impulser utenfra. Tholin viser til Hamsuns bok der det bemerkes at inntrykksømhheten er ulik fra menneske til menneske. Hun sier at kombinasjonen inntrykk og ømhhet for noen kan oppleves som en utfordring, men at man kan utvikle og styrke evnen til å være åpen for, og ta i mot andres uttrykk.

Hansen (2013) bringer kjærlighet inn som et pedagogisk begrep. Han åpner opp for kjærlighet som en pedagogisk relasjonsbeskrivelse, der denne kjærligheten binder barnet og omsorgsgiver sammen. Kjærlighetsbegrepet sier han er annen måte å beskrive begrepene omsorg, felles oppmerksomhet og barnets perspektiv på. Hans studie viser at det han kaller et kjærlig, variert interaksjonsmønster har betydning for de yngste barna. Dette for å oppnå en “stemme i fellesskapet” og en følelse av tilhørighet. Hansen viser til Sternbergs (2006) teori om kjærlighet i interpersonelle relasjoner som består av tre elementer:

- Intimitet, som rommer følelsen av å høre til, nærhet, samhørighet og tilknytning.
- Pasjon, som rommer oppmerksomhet, interesse, deltagelse, hengivenhet, empati og innlevelse.
- Engasjement, som rommer forpliktelse, ønsket om å være hos barnet, å åpne verden for barnet, samtidig som barnet åpnes for verden. Å ville barnet godt uten å få noe igjen. (Hansen, 2013, s. 241) (min oversettelse)

Disse tre elementene blir av Hansen oversatt til voksen-barn-relasjon, der den kjærligheten barnet opplever, er avhengig av forholdet mellom disse tre elementene.

2.3 En refleksiv praksis

Bae (2009) hevder at det som avgjør om de yngste barna skal kunne medvirke som likeverdige subjekter, er voksne som ser de forskjellige måter barn uttrykker seg på når de kommuniserer sine valg. Hun peker på at en ikke kan ta for gitt at en forstår barnet. Hun fremhever at den voksnes selvrefleksivitet er en forutsetning i møte med barnets deltakelse og medvirkning. Hun hevder at selvrefleksivitet gir mulighet til det hun kaller samspillsmåten *å hente seg inn igjen*, der den voksne ikke har forstått barnets intensjon og som dermed gir en mulighet til endring underveis. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt teori som sier noe om hvordan en kan reflektere over og forbedre sin egen praksis. Schöns (1983) kunnskapsteori kan bidra med et perspektiv på refleksjon som kan være med på å løfte empirien i mitt studie.

2.3.1 Den profesjonelle praktiker

Schöns (1983) kunnskapsteori utgår fra det han ser på som dilemmaet profesjoner kan oppleve i møte mellom ”streng vitenskapelighet og praktisk relevans”, der de vitenskapelige forståelsene er lite anvendbare for vår praksis. Disse forståelsene gir seg utslag i en profesjonell praksis basert på en teknisk rasjonalitet hvor den profesjonelle blir styrt av instrumentelle teknikker hvor løsningene er definerte på forhånd. Faren med dette kan i følge han, være en profesjonell praksis som presses inn i et system der kompleksiteten og det unike ikke blir tatt hensyn til. På bakgrunn av dette har han utviklet sin kunnskapsteori.

Uttrykket *viten i handling* (knowledge- in- action), karakteriseres av Schön (1983) som en type viten, der kunnskapen ligger *i handlingen*. Han bygger dette uttrykket på kunnskap den profesjonelle innehar, og som tas i bruk når en handler. Denne kunnskapen kommer til uttrykk ved praktikerens spontane og intuitive måte å utføre handlinger på. Han sammenligner dette med kunnskapen om å sykle, hvor denne type viten-i-handling kommer til uttrykk gjennom en ferdighet som utøves spontant, og uten å sette ord på det du gjør. ”Det er ofte sådan, at vi ikke kan gjøre rede for, for hvad det er, vi ved” (Schön, 1983, s. 51).

Viten-i-handling vil ikke bestandig gi de resultatene en er vant til å oppnå, og en kan da velge å handle annerledes. Dette kan foregå på to ulike måter. En kan ta i bruk *refleksjon-over-handling* (reflection-on-action), der en stopper opp og ser på handlingen. Dette gir en mulighet til å reflektere over hva som gjorde at en ikke fikk de resultatene en er vant til å få. På denne måten kan praktikerens endre sine handlinger, lære av sine handlinger og ta med

denne kunnskapen til en senere situasjon. Eller en kan ta i bruk *refleksjon-i-handling* (reflection-in-action), hvor refleksjon kombineres med handling, samtidig som en handler. På denne måten tilegner praktikerer seg kunnskap i handlinga, og kan tenke kritisk og reflektere over hvilke uuttalte verdier og normer som ligger bak egen rolle. Dette medfører at en kan endre handlingen mens en enda er i situasjonen.

Disse to handlingsmåtene, slik jeg forstår Schön (1983), blir av han betegnet som *professional artistry*, der den profesjonelle praktikerer klarer å bruke usikre og ustabile situasjoner på en god måte, uten å la seg begrense av en teknisk rasjonell kunnskap som forteller hvordan vi kan løse problemer vi står ovenfor.

Overført til ettåringers hverdag kan hans teori gi oss kunnskap som kan være til hjelp når personalet skal håndtere situasjoner der løsningen ikke finnes i de allerede eksisterende rutiner og arbeidsinstrukser. Det å kunne bruke refleksjon for å se etter andre mulige løsninger en ikke hadde med seg inn i situasjonen. På den måten vil omsorgsarbeiderens sensitivitet for det som foregår i situasjonen gis større betydning enn hvordan det er riktig å møte situasjonen ut fra såkalte ”forhåndsbestemmelser”.

I denne sammenhengen vil jeg vise til Johannesens (2013) forskning i artikkelen ”Tvil som drivkraft”. Hun har undersøkt hvordan *tvil* kan ha betydning i det pedagogiske arbeidet. Hun betegner tvil som noe som er forskjellig fra sikker viten. Hun sier ”tvilen er en åpenhet eller undring som videre utfordrer det vi ser fordi vi er styrt av diskurser⁴ og forestillinger” (Johannesen, 2013, s. 9). Slik jeg forstår dette, når jeg ser det i sammenheng med Schön (1983), strekker tvil seg utover viten-i-handling, og kan sees i sammenheng med refleksjon-i-handling. Tvil får deg til å stoppe opp og du gir deg selv en mulighet til å tenke over den situasjonen du er i eller har foran deg. Johannesen (2013) peker på at denne tvilen ikke handler om en skepsis til det arbeidet barnehagelæreren gjør eller til andres arbeid, men ser på det som en evig åpenhet mot ulike og unike muligheter som ikke ligger ferdig i en definert praksis eller i erfaringer fra tidligere.

⁴ Diskurs i samfunnsvitenskap og kulturforskning er et begrep utviklet av Michel Foucault på 1960-tallet og fremover. Henvist til Foucault beskrives diskursive praksiser som ”(...) skitserer og-måske kan man endda si konstituerer-hvad man kan se, hvad man kan si, hvad man kan erkende, hvad man kan tenke og-i sidste ende-hvad man kan gøre” (Biesta, 2009, s.25).

Johannesen & Sandvik (2008) peker på mulighetene som ligger i usikkerhet og tvil, hvor dette kan åpne opp for mange perspektiver, og muligheter til nytenkning i det pedagogiske arbeidet som gir plass til det unike og tar vare på mangfoldet. De spør om det finnes sannheter i dagens barnehagefelts pedagogikk som er med på å ta plassen fra andre perspektiver på tenkning.

Mannion (2007) understreker viktigheten av å jobbe refleksivt. Han hevder at hvis en skal ta barns rett til medvirkning på alvor, må det å jobbe refleksivt sees på som en forpliktende arbeidsmåte i det praktiske arbeid. Han peker på hvordan den voksne vil være farget av egen barndom, de rådende diskurser om barn-barndom og det å være voksen, og at dette vil ha betydning for barnets rett til medvirkning. Han retter søkelyset på det å lytte til barn og barns medvirkning, der han hevder at dette temaet må sees på med nye øyne (dette blir tatt opp senere i kapittelet). Barn-voksen relasjonen vil fordre en voksenrolle, der den voksne går inn og reflekterer over hvordan denne relasjonen foregår og hva den bygger på. Han ser på barnet og den voksne som gjensidig, uløselig knyttet sammen, og ønsker å utfordre voksne som tar en definerende rolle.

Mannion (2007) sitt ønske om å utfordre voksne som tar en definerende rolle, kan sees i sammenheng med Biesta (2014), som ønsker å utfordre ”forenklinger og skråsikkerhet” innenfor utdanningens vitenskap. Han sier at dette skal foregå gjennom refleksjon som gjør plass til tvil og uforutsigbarhet.

2.4 Barnet som subjekt

Biesta (2014) bygger sin pedagogiske teori på spørsmålet om hvordan mennesket kan bli og være et ”handlende og ansvarlig subjekt”. Hans tenkning kan forstås som en motvekt til det han kaller den *moderne* utdanningen, der han hevder det finnes sannheter for hva barnet skal bli. Biesta (2009) peker på at det som skal være med på å forandre det som er felles, er å ”lokke fram” og gi rom for det som ikke skal tilpasses, det hvert enkelt individ bringer inn i fellesskapet.

Biestas (2014) pedagogiske teori sikter mot utdanning. Barnehagen er i dag en del av utdanningssystemet, og på den måten kan Biesta sin pedagogiske tenkning også ha betydning

for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Han er aktuell da hans teori retter søkelyset mot hvordan mennesket kan bli og være et ”handlende og ansvarlig subjekt”, og hvordan pedagogiske prosesser og praksis kan medvirke til at menneskets subjektivitet vokser frem. Bae (2006) peker på at medvirkning først og fremst er det å bli sett og hørt som likeverdige subjekter i det fellesskapet en er i.

Den viktigste oppgaven til alle institusjoner er i følge Biesta (2009) å ta vare på barnets subjektivitet, det å ta ansvar for barnet med utgangspunkt i det som et unikt individ. Han hevder at når det gis plass til det unike, gis det samtidig åpning for at noe som ikke har vært der før kan skapes. Han peker på at det å ha blikk på ”annerledeshet” må inngå og være et styrende prinsipp i pedagogisk arbeid. Dette ansvaret viser seg gjennom å la alle oppleve *å bli til i verden*, der dette i følge Biesta har en relasjonell dimensjon, du blir til i verden sammen med andre. Biesta bruker begrepene *begynnelser* og *nybegynnere*. Hvert et nytt initiativ blir av Biesta karakterisert som en begynnelse, og den som tar initiativ er nybegynneren. Å bli til i verden skjer da ved at vi på den ene siden bringer inn våre egne *begynnelser*, samtidig som vi kan utsette våre *begynnelser* til fordel for andres *begynnelser* som ikke er som oss. For at alle skal få muligheten til å bli til i verden, slik jeg forstår Biesta (2009), må det være noen som tar i mot dine initiativ, det som Biesta betegner som *begynnelser*. Dette kan skje ved at den som tar i mot begynnelsen legger sine intensjoner til side, er oppmerksom og gir seg tid til å lytte, og handler i forlengelsen av disse begynnelsene slik at de kan få betydning for fellesskapet. På denne måten kan det som betyr noe for oss, det unike som hver og en av er, uttrykker og står for, få komme fram i lyset og gis verdi.

I følge Biesta (2014) er ikke utdanning risikofritt. Den som tar imot andres *begynnelser* og lar de bli til i verden, risikerer å bli utsatt for noe en ikke har kontroll på, noe som ikke er bestemt på forhånd. Denne risikoen blir av Biesta (2014) betegnet som en ”vidunderlig risiko” og en risiko utdanningen må ta. Hvis du i møte med disse begynnelsene legger bort din skråsikkerhet og åpner opp for tvil og usikkerhet, gir det nybegynneren mulighet til å bli til i verden der den kan vise hvem den er. Samtidig gir det den som tar i mot disse begynnelsene mulighet til å se at disse nybegynnerne kan bringe noe nytt inn i fellesskapet, noe nytt som ikke har vært der før. På den andre siden er det heller ikke risikofritt for den som skal bringe sine *begynnelser* inn i verden. Biesta sier at det betinger at det er noen som tar i mot mine *begynnelser* for at jeg skal bli til i verden. Noen som handler etisk, hvor det ikke legges vekt på hvordan det er riktig å handle, men der det åpnes opp for å la nybegynneren påvirke deg.

Biesta (2009) peker på at innen pedagogikken er det mange metoder som tar utgangspunkt i å plassere de han kaller nybegynnere i et allerede etablert samfunn. Han sier at dette har klare positive sider, da det gir nybegynnerne verktøy som trengs for å opprettholde og å kunne delta i det kulturelle og sosiale liv. Men han understreker at vi må være klar over at disse prosessene også bidrar til å opprettholde eksisterende ulikheter. I følge Biesta er dette med på å lede an hva denne nybegynneren skal bli, før den selv blir gitt mulighet til å vise hvem den er og hva den gjerne vil være. Dette tar fra de muligheten til å bli sett på som et menneske som kan endre våre tanker omkring hva det er å være et menneske (Biesta, 2009).

Oppgaven til pedagogen er i følge Biesta (2010) å møte de begynnelse som bringes inn i verden med en refleksiv praksis med plass til tvil og det han kaller kloke situasjonsbestemte vurderinger med utgangspunkt i at alle skal få muligheten til å bli til i verden. Dette betyr, slik jeg forstår Biesta, at det ikke er enighet som er målet, men at alle får delta på sin måte. En prosess hvor begge sine stemmer medvirker og har betydning.

I likhet med Biesta som vektlegger det å gi rom for det hvert enkelt individ bringer inn i fellesskapet, sier Mannion (2007) ”children have something important to tell us (adult) that may change the decisions we make on their behalf (Mannion, 2007, s. 408). Han hevder at for å kunne snakke om barns rett til medvirkning, vil det innebære at det gis rom (space) for barnets stemme (voice). Videre må barnets stemme ha et publikum som lytter til det (audience), der barnets stemme blir sett på som ”passende” og som til slutt fører til endrede handlinger (influence). Mannion (2007) peker på relasjonen barn-voksen, der den voksne må være mer sensitiv, og der dette også innebærer en voksen som har innsikt i hvorfor de handler som de gjør. Mannion ser på dette som avgjørende for hvordan barnets stemme blir hørt, og hva som oppleves som legalt å uttrykke. Han peker på en voksenrolle som krever noe mer enn å bare lytte til barnet for så å videre overlate initiativet til barnet som den dominerende arbeidsmåten. Den voksne skal i følge han være der sammen med barnet og gi støtte til hvordan barnet uttrykker sitt syn. På den måten vil den voksne ha en rolle som samarbeidspartner i konstruksjon av kunnskap (Mannion, 2007).

3. METODE

I dette kapittelet gjør jeg rede for mitt valg av forskningsdesign og metode min studie bygger på. Jeg presenterer forskningsforløpet, hvor jeg synliggjør min fremgangsmåte for innsamling av data og analyseprosess. Deretter viser jeg til den etiske dimensjonen i mitt forskningsforløp, og til slutt i dette kapittelet reflekterer jeg over hvordan jeg har prøvd å sikre validiteten i min studie.

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Formålet med forskningen vil alltid være avgjørende for valg av forskningsdesign og metode. Formålet med min studie har vært å få innsikt og kunnskap om hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning. I denne studien er det pedagogene i barnehagen sin stemme jeg først og fremst vil løfte frem. Dette er utgangspunktet for mitt valg av forskningsdesign og metode.

I min studie har jeg valgt en kvalitativ tilnærming der jeg har benyttet kvalitativt intervju med fem pedagoger ansatt i fem ulike barnehager. Intervjuformen jeg har funnet hensiktsmessig er fokusgruppe.

3.1.2 En kvalitativ tilnærming

Særtrekk ved en kvalitativ metodes tilnærming til forskning er at den langt på vei foregår innenfor et konstruktivistisk paradigme. I dette ligger det at kunnskap blir dannet eller konstruert av deltakerne i forskningen (Postholm, 2010). En kvalitativ tilnærming fokuserer på relasjoner mellom mennesker og de fortellingene som blir fortalt i en gitt sammenheng. ”Kunnskap befinner seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men eksisterer i relasjon mellom mennesker og verden” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.77). I min studie har jeg prøvd å utvikle mer kunnskap om hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning. Dette innebærer at kunnskap og forståelse er blitt skapt i et samarbeidsforhold mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne, hvor jeg som forsker har prøvd å finne mening og å forstå deltagerens perspektiver ut i fra konteksten dette har foregått i. Mine informaners meningskonstruksjoner er grunnlaget for min tolkning og forståelse av deres virkelighet. Dette har foregått gjennom en hermeneutisk tilnærming, en

tilnærming som beskrives som en dialektisk prosess mellom forsker og det empiriske datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg er klar over at min forforståelse har vært med meg i denne prosessen som grunnlag for mine fortolkninger. I følge Hjordemaal (2011) betegner Gadamer forforståelsen som en ”brobygger” mellom oss selv og det utenfor oss. Kritiske røster peker på at skillet mellom tekst og den som fortolker blir uklart, men i følge Gadamer vil det å være tydelig på klargjøring av sin forforståelse på forhånd gjøre dette skille klarere. Innledningsvis har jeg sagt noe om hva mine tanker angående ettåringen i barnehagen er. Dette kan ses på som en klargjøring av min forforståelse.

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en profesjonell dialog med utgangspunkt i dagliglivets samtaler. ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv ”(Kvale & Brinkmann, 2009, s.43). Forskningen har til hensikt å fortolke meningen som ligger bak den intervjuedes beskrivelser, der målet er å konstruere ny kunnskap . Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en viss oppbygning og formål og beskrives av Kvale & Brinkmann (2009) som en forsiktig ”spørre-og-lytte orientert” måte å nærme seg på. Det er forskeren som styrer samtalen ved at temaet er definert på forhånd, og er derfor ikke en samtale mellom to jevnstilte personer. Kvale & Brinkmann viser til intervjuets to sider, hvor den ene siden er den personlige relasjonen, og den andre siden kunnskapen denne relasjonen skaper.

3.1.4 Fokusgruppeintervju

Hensikten med min studie er å utvikle mer kunnskap om hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning. Jeg er ute etter pedagogenes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til dette temaet. Dette knytter jeg til valget av kvalitativ tilnærming, og fokusgruppeintervju som metode. Begrunnelsen for valget av fokusgruppe som intervjuform er todelt. Jeg ønsket et bredest mulig utgangspunkt, og en mulighet til å eventuelt gå videre med dybdeintervju. Samtidig ønsket jeg også å inneha en lav grad av moderatorinvolvering med tanke på min nærhet til feltet, da jeg har jobbet med ettåringer i over 20 år og har kunnskap og erfaring om studiens tema. Fokusgruppe ivaretar dette slik jeg ser det.

Halkier (2010) viser til Morgans forståelse av fokusgruppe som forskningsmetode, hvor dette beskrives som en metode der tema er styrt av forskeren, og hvor data blir til gjennom samspillet i fokusgruppa. Styrken ved fokusgruppe er at den blir sett på som godt egnet til å produsere komplekse data, på den måten at informantene sammen løfter hverandres forståelser og erfaringer gjennom å kommentere og utvide hverandres forståelser. Gjennom denne samhandlingen med hverandre, gir fokusgruppe som metode deltagerne mulighet til å sette ord på taus kunnskap som blir tatt for gitt.

Halkier (2010) hevder at det sosiale samspillet spiller en stor rolle i ei fokusgruppe, og kan dermed utgjøre en fare for at deltakerne ”underrapporterer”. Sosial kontroll i gruppa kan derfor gjøre at en går glipp betydningsfulle meninger. (Jeg har diskutert dette nærmere i kap.3.2.3).

3.1.5 Forskerens rolle i den kvalitative tilnærmingen

I en kvalitativ tilnærming blir forskeren sett på som det viktigste instrumentet, og resultatet vil avhenge av deg som forsker (Kvale & Brinkmann 2009, Gudmundsdottir 1992).

Kvale & Brinkmann (2009) sammenligner forskerens rolle med en kunstners jobb. De viser til at en kunstner må kunne bruke de grunnleggende egenskapene når kunst skapes, og at det å følge fastlagte prosedyrer alene, ikke skaper kunst. Det som til slutt er bestemmende for kunstneren, er dens dyktighet og kreativitet. I likhet med kunstneren, pekes det på at det kvalitative forskningsintervjuet er et håndverk som tilegnes gjennom praksis. Intervjuerens praktiske dyktighet og personlige dømmekraft er avgjørende for verdien av kunnskapen som utvikles. Refleksjon og evne til å formidle nye perspektiver er krav som stilles til forskeren.

Det som særpreger forskeren i fokusgruppeintervju er i følge Halkier (2010) moderatorrollen forskeren inntar. Denne rollen har mange likheter med intervjueren i det kvalitative individuelle intervjuet, hvor det i begge rollene innebærer først og fremst lytting, samtidig som en skal passe på at de relevante temaene i studien blir dekket. På den annen side vil moderatorrollen være forskjellig, da det vil være en annen og mer utstrakt form for samspill som finner sted enn i et individuelt intervju. Halkier beskriver moderatorens oppgaver som å få alle til å delta ved å snakke sammen, samtidig som en skal klare å ta hånd om den ”sosiale dynamikken” deltagerne i mellom. En del av det å forstå den sosiale dynamikken, innebærer at du som moderator godtar de ulike former for sosialt samspill. Fra en utenfra sitt ståsted kan samspillet i fokusgruppa oppfattes som usystematisk og uten sammenheng, men som

moderator vil en viktig oppgave være å fange opp at deltagerne henvender seg til hverandre, gir tilbakemelding og kommenterer hverandre, stiller spørsmål og diskuterer med hverandre. Det som også særpreger fokusgruppeintervju, er at du som forsker gjennom moderatortrollen kan velge en mer eller mindre tilbaketrukket rolle. Dette avhenger av hvilken grad av struktur en har planlagt for fokusgruppeintervjuet. (Jeg har diskutert dette nærmere i kap.3.2.3).

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utvalg og rekruttering av forskningsdeltakere

I min studie har jeg foretatt et hensiktsmessig utvalg. Kvalitative studier baserer seg på forholdsvis små utvalg, og det vil derfor ha stor betydning at de deltakerne som blir valgt innehar kvaliteter som er viktige i forhold til studiens formål (Postholm, 2010, Dalen, 2004). I min studie har jeg foretatt et hensiktsmessig utvalg jeg mener kan være med på å gi meg innsikt i deltagerne sine erfaringer i forhold til studiens formål.

Halkier (2010) hevder at hvordan deltakerne samhandler med hverandre har betydning for hvilken kunnskap som konstrueres. For homogene grupper øker faren for lite sosial utveksling, mens for heterogene grupper kan skape konflikter eller det kan hindre alle forståelser å komme til uttrykk.

Jeg inviterte pedagoger med utgangspunkt i kriteriene:

- Pedagogene skal jobbe med ettåringer.
- I barnehager hvor det er flere avdelinger med ettåringer, inviteres den pedagogen med lengst erfaring sammen med ettåringen.
- Pedagogene som inviteres samtykker i å delta på dybdeintervju hvis det blir aktuelt.

Mitt utvalg ser jeg på som heterogent, da pedagogene kommer fra forskjellige barnehager og homogent ved at alle er pedagoger som jobber sammen med ettåringer. Jeg fant det mest hensiktsmessig å sette sammen fokusgruppa med pedagoger fra forskjellige barnehager som i utgangspunktet ikke er kjente for hverandre. Denne variasjonen i utvalget kan være med på å gjenspeile variasjon innenfor temaet for studien, og i følge Dalen (2004), vil dette kunne gi et godt grunnlag for kategorier i analysen.

Utvalget ble foretatt via loddrekning, som foregikk slik: Ut fra et geografisk punkt tok jeg utgangspunkt i de ti nærmeste barnehagene som inneholdt det første kriteriet ovenfor. Jeg foretok loddrekning, hvor barnehagene fikk tildelt nummer fra 1-10. Ønsket var å ha minst fem forskningsdeltakere i mitt utvalg, og trakk ut seks med tanke på mindre sårbarhet hvis noen trakk seg.

Jeg tok kontakt med barnehagene ved personlig oppmøte. Dette ble gjort fordi jeg anså det som letter å få interesserte deltagere enn ved en skriftlig henvendelse. Jeg opplevde at mottakelsen og interessen for å stille opp var stor. Jeg fikk ja fra de seks første barnehagene, jeg hadde informasjonsskrivet med meg, og samtlige skrev under samtykkeerklæringen⁵. Jeg fikk også snakket litt med hver enkelt, og gitt litt muntlig informasjon. Samtlige styrere/daglige ledere ble informert om min studie.

Mitt utvalg ble til slutt bestående av fem pedagoger fra fem forskjellige barnehager. En av deltakerne meldte avbud. Tre av pedagogene jobber i søskengrupper med barn i alderen 1-6 år, en pedagog jobber i en ren ettårsgruppe med 9 barn, og den siste jobber i ei barnegruppe bestående av 9 barn i alderen 1-3 år. Pedagogenes erfaring med å jobbe med ettåringer var fra sju til tjue år. Jeg har valgt å kalle deltagerne Trine, Maja, Pia, Sigrid og Siv, der disse navnene er fiktive. Jeg har valgt å ikke knytte navnene til hvilken type barnehage de tilhører, dette for best mulig å kunne bevare deres anonymitet (se kap.3.4 om etiske vurderinger). Alle de fem pedagogene er førskolelærere / barnehagelærere.

Utgangspunktet for min studie var en fokusgruppe, men var samtidig åpen for å kunne bruke dybdeintervju hvis datamaterialet ikke var godt nok som grunnlag for analyse og tolkning, eventuelt hvis det var tema jeg ønsket å utdype. I analyseprosessen av datamaterialet fra dette fokusgruppeintervjuet opplevde jeg at det ga et dekkende datagrunnlag som ga meg nok verdifull informasjon som kunne gi svar på min problemstilling (se 3.2.4 om analyseprosessen).

⁵ Vedlegg 1 : Informert samtykke

3.2.2 Intervjuguiden

Monica Dalen (2004) understreker viktigheten av å ha et fyldig og relevant datamateriale og jobbe ut fra, da dette er den største delen av det som danner bakgrunn for analyse og tolkning. Hun sier videre at gode spørsmål styrker validiteten da det gir informanten større mulighet til å gi fyldige uttalelser, og dermed tykke beskrivelser.

Med dette som utgangspunkt, har jeg utformet min intervjuguide⁶. Samtidig har min intervjuguide blitt utformet med tanke på at den skal åpne opp og styre i samme retning som temaet for min studie. Jeg har valgt traktmodellen, en modell som kjennetegnes av en start med åpen og få spørsmål, og der en avslutter mer strukturert (Halkier, 2010). Gjennom å bruke denne modellen, kunne jeg også inneha som ønsket, en lav grad av moderatorinvolvering.

Jeg valgte å starte med å gi deltakerne to minutters tenketid, hvor de deretter ble oppfordret til å fortelle en opplevelse de hadde hatt som beskrev ettåringens medvirkning i barnehagehverdagen. Denne starten ble valgt med tanke på å åpne opp for deltakernes fortelling, og på den måten kan fokusgruppe, i følge Halkier (2010), være med på å produsere komplekse data. Dette kunne i min studie være med på åpne opp for medvirkningens mange perspektiver og praksiser. Det kan også gi muligheter for, som Dalen (2004) påpeker, at ved å starte med en åpen spørsmålsstilling, gis en mulighet til å komme med utradisjonelle oppfatninger (Dalen, 2004). Ved å ikke ha gitt noen føringer ovenfor deltakerne på forhånd omkring hva ettåringens medvirkning kan innebære, er muligheten for å få komplekse data stor slik jeg ser det.

Jeg ser at denne åpningen kan være risikabel å starte med i en gruppe hvor ingen i utgangspunktet kjenner hverandre. Samtidig er det pedagoger som har erfaring, og kjenner begrepet medvirkning. Min jobb ble å kunne skape en trygg atmosfære innledningsvis, hvor jeg poengterte at jeg ikke var ute etter de ”riktige” svarene.

Jeg tenker at faren for ”underrapportering” (Halkier, 2010) er mindre når, som i min fokusgruppe, deltakerne er ukjente for hverandre. Ut i fra at jeg har valgt pedagoger som har

⁶ Vedlegg 2: Intervjuguide

lang erfaring i feltet, vil jeg tro de har kunnskap om begreper som jeg vil bruke, og at de er vant til å reflektere og å være i gruppe.

I andre del av fokusgruppeintervjuet, valgte jeg å ta utgangspunkt i 2 observasjoner⁷, kalt ”vaskeobservasjonen” og ”tegneobservasjonen”, for å se hva disse kunne åpne for av videre refleksjon. Disse observasjonene er hentet fra forskningsprosjektet ” Barns trivsel og medvirkning i barnehagen” (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012). Disse to observasjonene beskriver en relasjon mellom en ettåring og den voksne, hvor ettåringens intensjoner, ikke sammenfaller med den voksnes intensjoner. Dette fokuset ble valgt fordi dette sannsynligvis er gjenkjennbart og kan produsere data som berører følelser, utfordringer og muligheter med utgangspunkt i observasjonene og i forskningsdeltagernes pedagogiske praksiser.

Jeg har utført et lignende fokusgruppeintervju tidligere i dette masterstudiet, og har tatt med meg erfaringer derfra. I metodelitteraturen legges det vekt på, med tanke på validitet at en bør ha et prøveintervju slik at en får tilbakemelding på spørsmålene og egen væremåte, samt å ha testet ut de tekniske hjelpemidlene. Slik jeg ser det, kan dette tidligere gjennomførte fokusgruppeintervjuet, ses på som et prøveintervju.

3.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet

Fokusgruppeintervjuet fant sted i et lånt lokale i en barnehage, hvor tidspunktet var lagt til kvelden. Kveldstid ble valgt for å kunne være uforstyrret, og for bedre å ta vare på deltagerens anonymitet. Ingen visste på forhånd hvem de skulle møte, og heller ikke hvilke spørsmål som skulle samtales om knyttet til det temaet de var forespeilet. Derfor var det viktig for meg på et tidlig tidspunkt å skape en trygghet bundet til det som skulle foregå. Introduksjonen er i følge Halkier (2010) med på å legge føringer for fokusgruppas deltakelse, samhandling og dynamikk, og vil ha betydning for de empiriske dataene som produseres (Halkier, 2010). Ut i fra dette vektla jeg å lage en noe avslappende atmosfære inne på personalrommet hvor min plassering var som en del av fokusgruppa. De kom litt spredt, og det ga deltakerne mulighet til en uformell prat i forkant, som kunne være med på å løse opp stemningen. Det viste seg at to av deltakerne hadde kjennskap til hverandre fra før.

⁷ Disse to observasjonene er utført som ikke-deltagende samspillsobservasjoner inspirert av Abrahamsen (2004), der den ene observasjonen er gjennomført av meg, og den andre av en av de andre deltagerne i prosjektet. Observasjonene er å finne i vedlegg 1, intervjuguiden.

Jeg startet med å repetere nødvendig og viktige opplysninger fra informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Etter en presentasjonsrunde, ble det gjennomgått hvilke retningslinjer dette fokusgruppeintervjuet ville foregå innenfor, grad av struktur og min rolle som moderator. Jeg poengterte at de som forskningsdeltagerne selv skulle styre samtalen der alle skal bli gitt muligheten til å snakke, og at de snakker sammen. Tidsaspektet for fokusgruppeintervjuet var satt til 1 ½ time, og det ble gjennomført med bruk av lydopptaker. Som en praktisk opplysning med betydning for kvaliteten på opptaket, uttrykte jeg ønske om at de forsynte seg med drikke før oppstart.

I starten opplevde jeg at de henvendte seg mer mot meg enn mot hverandre når de snakket, og tenker dette kan hatt noe med min plassering. For ikke å delta i samtalen, trakk meg litt tilbake, men vil si på en aktiv måte ved å vise at jeg lyttet gjennom å nikke, smile, og med *prober*⁸. Jeg hadde hele tiden i tankene at dette skulle fordeles jevnt på alle. Dette er i følge Halkier (2010) viktig med tanke på å holde det ”sosiale rommet for samhandling åpent”. Å gi enkeltpersoner og uttalelser mer fokus enn andre, kan gjøre dette rommet ”trangt” (Halkier, 2010, s.71). Etter hvert var de mest opptatt av hverandre, og samtalen bølget frem og tilbake. I denne delen av fokusgruppeintervjuet vil jeg si samtalen bar preg av at de kom fra ulike barnehager, hvor de hadde behov for å fortelle med utgangspunkt i sin barnehage. Jeg oppfattet dette som en måte å gjøre sine tanker rundt temaet kjent for de andre. Samtidig ga dette et bredt og nyansert syn på fenomenet som var utgangspunktet for min studie. Etter hvert ble samtalen dreid mot et fokus hvor de ble mer opptatt av hverandres praksis. Jeg prøvde hele veien å ha et bevisst forhold til mitt etiske ansvar som moderator, gjennom å være sensitiv, oppmerksom og passe på at alle følte seg vel.

Nilssen (2012) presiserer at kvalitative studier kjennetegnes ved at en ikke på forhånd vet noe om hva slags datamateriale en får. Hun sier videre at det kan ligge mye i materialet som du ikke ser før i analyseprosessen. Dette hjalp meg til å unngå å bli urolig for om dette ville bli et godt og fyldig datamateriale. Deres fortellinger fikk bli deres, og de ble til sammen med de andre deltakerne. Jeg satt der med en forståelse av at det er dette som er konstruksjon av kunnskap, her møtes mennesker med sin virkelighet og ny kunnskap blir skapt.

⁸ ”Probing” innebærer det man gjør underveis for å få samtale og samspill til å flyte” (Halkier, 2010, s. 70)

Det ble en kort pause før vi startet med den andre delen av fokusgruppeintervjuet. Her fikk de snakket om hvordan de hadde opplevd det så langt, og et par av deltakerne mente de var for pratsomme og at de ville prøve å dempe seg noe. De ga også uttrykk for at det gikk greit å ha styringa selv. Da jeg oppfordret til å forsyne seg med mer drikke, kommenterte en av deltagerne med ” har ikke tid”. Dette tolket jeg som et tegn på at denne deltakeren opplevde fokusgruppeintervjuet som meningsfullt.

I den andre delen av fokusgruppeintervjuet ble det tatt utgangspunkt i observasjonene, og refleksjon og samtale dreide seg om umiddelbare følelser og tanker som dukket opp. Her vekslet de hele tiden mellom observasjonene og egen praksis, og jeg fikk en opplevelse av at det også foregikk veiledning underveis. De stilte hverandre spørsmål, og hjalp hverandre til å se løsninger. Observasjonene var med på å skape temperatur og et følelsesmessig engasjement. På et tidspunkt var jeg inne og styrte samtalen, der jeg stoppet samtalen og ytret ønske om en utdyping av en av deltagerens uttalelser som for meg var ekstra interessante. Underveis noterte jeg denne innskytelsen i min forsker logg, hvor jeg etter fokusgruppeintervjuet stilte meg spørsmålet hvorfor jeg valgte å bryte inn, om det var min forforståelse som spilte inn. Jeg kom fram til at det var en, noe for meg, utradisjonell uttalelse som gjorde meg nysgjerrig, og som senere skulle vise seg å få betydning for mitt prosjekt. Denne uttalelsen var ”jeg synes synd i ettåringene”. Dette innspillet kom i siste del av fokusgruppeintervjuet, og det ga meg en pekepinn på at klimaet gjennom samtalen hadde bygd opp en trygghet til å tørre og komme med utradisjonelle innspill, derav hennes kommentar i videre samtale rundt uttalelsen der hun sier ”utlevering her nå”.⁹

Samtidig var jeg bevisst på, så lenge samtalen foregikk innenfor temaet, å være forsiktig med å avbryte pågående samtaler, dette av erfaring fra tidligere fokusgruppeintervju, hvor jeg som moderator brøt inn ved en allerede interessant samtale, noe som resulterte i at samtalen skiftet retning.

Under introduksjonen var vi blitt enige om at jeg skulle gi beskjed om når det var et kvarter igjen, slik at det ble gitt mulighet til å avrunde. Det ble gitt uttrykk for at det er vanskelig å markere en avslutning, der dette gikk over i det som kalles ”debrifing” (Halkier, 2010). En av deltakerne hadde opplevd denne samtaleformen før, og opplevde det som en positiv

⁹ Disse uttalelsene finner en igjen i analysedelen.

opplevelse. En annen hadde ønsket mer tid, med mulighet til å fordype seg enda mer. En tredje framhevet det at en kan kjenne seg igjen i mye, men samtidig trakk hun frem som interessant, det at alle barnehagene også tenker og jobber forskjellig i forhold til ettåringens medvirkning.

Da opptakeren var slått av fortsatte de å samtale. Her var det for meg som forsker fristende å bli deltager av samtalen. På forhånd hadde jeg reflektert rundt min rolle, der jeg ønsket å beholde et utenfraperspektiv, og det følte riktig.

3.3 Analyseprosessen

Nilssen (2012) peker på betydningen av å ”legge igjen spor” som viser hva som er blitt gjort, viktigheten av å vise hvilke valg en har tatt som grunnlag for analysen.

Jeg valgte å transkribere datamaterialet selv. Dalen (2004), hevder at det gir en nærhet til materialet hvis en foretar transkriberingen selv, samtidig som det hjelper deg i analyseprosessen (Dalen, 2004). I transkripsjonen valgte jeg å være så nøyaktig som mulig, ved å ta med pauser, latter og m-m-m'er. Deltagernes uttalelser ble skrevet på dialekt, da dette var med på å gi meg en større nærhet til teksten. Med tanke på anonymitet og for at leserne lettere skal kunne lese og forstå teksten, har jeg valgt å oversette til bokmål i min ferdige studie.

I første omgang lyttet jeg til datamaterialet, og dette ga meg mulighet til å memorere mer av stemning, stemmeleie, temperatur, ja slikt en ikke klarer å lese like godt ut av det transkriberte. Under transkriberinga, noterte jeg tanker, følelser, assosiasjoner og notater fra forskerloggen min som der og da passet inn. Jeg satt igjen med 55 sider transkribert datamaterialet, hvor jeg startet med åpen koding, hvor alt som fortløpende fanget interesse ble understreket, for deretter å gå tilbake med fargede tusjer og gi ulike farger til ord og uttrykk som jeg tolket kunne høre sammen og gi mening med utgangspunkt i min problemstilling. Ved de første gjennomlesningene av datamaterialet så det ut som materialet bar preg av at det var todelt, det var et klart skille mellom deres historier og der hvor jeg som forsker brukte observasjonene som utgangspunkt for refleksjon og samtale. Dette forandret seg underveis i prosessen. Neste steg var å stille spørsmål til datamaterialet. Jeg brukte Nilssen (2012) som viser til Strauss & Corbins (1998) metode : å stille spørsmål til datamaterialet, og å

sammenligne svar (Strauss & Corbin, i Nilsen, 2012). Det jeg opplevde var at enkelte spørsmål førte meg nærmere problemstillinga, mens andre ga svar som trakk oppmerksomheten bort fra problemstillingen. Spørsmål som førte meg videre var: 1. Hvordan beskriver forskningsdeltakerne ettåringen? 2. Hvordan snakker de om seg selv i forhold til ettåringen? 3. Hvordan snakker de om medvirkning? 4. Hvor snakker de om pedagogisk arbeid? Jeg kodet datamaterialet ut fra svarene spørsmålene ga meg, og dette ble mine foreløpige kategorier, som jeg har valgt å kalle tema.

I denne prosessen fanget uttalelsen fra en av pedagogene min oppmerksomhet, uttalelsen ”jeg synes synd i ettåringene”. Denne uttalelsen trakk meg mot Abrahamsens begrep ”å bli berørt”, og åpnet for min nysgjerrighet. Jeg forfulgte denne uttalelsen, med en følelse av at det kunne ligge noe viktig der som kunne ha betydning for min studie. Jeg fortsatte å stille spørsmål, for å få tak i *når*, og for å prøve å forstå *hvorfor* dette blir sagt. På denne måten kom jeg fram til det som ble tema 3: ”Følelsenes vilkår i det pedagogiske arbeidet”. Gadamer viser til grekernes begrep ”atopon”, hvor overraskelser er med på å åpne opp for nysgjerrighet, den utfordrer våre fordommer, og får oss til å stille nye spørsmål, for så å gi oss større forståelse (Gadamer, i Nilssen, 2012). Denne uttalelsen ble for meg det Gadamer legger i begrepet ”atopon”.

På dette tidspunktet i analyseprosessen hvor redusering av datamaterialet var begynt, og jeg var blitt godt kjent med det som sto igjen, la jeg det bort for ei stund. På den måten ga jeg hjernen mulighet til å jobbe uten datamaterialet foran seg. Dette ble gjort flere ganger under analysen, og jeg opplevde at det var i disse periodene dataene begynte å ta form. Mine ideer og fremgangsmåter har kommet slik som Patton (2002) beskriver gjennom Nilsen (2012), der ideer og framgangsmåter kan komme når en minst venter det. Jeg har hatt god hjelp av Patton sine råd for å åpne opp for metodisk kreativitet og har med dette i bakhodet valgt å stole på meg selv og min intuisjon under analyseprosessen. Jeg har jobbet etter hans råd om at det finnes mange muligheter i datamaterialet, og hvor et annet råd er å tørre å gå andre veier enn det som er opplagt (Patton, i Nilsen, 2012).

Etter råd fra min veileder brukte jeg papirkonvolutter som verktøy til å sortere de foreløpige temaene. Ved å legge mine foreløpige temaer i hver sin konvolutt fikk jeg synliggjort konkret hvor jeg var kommet i prosessen. Neste steg ble å sammenligne disse temaene for å finne om

noen hadde felles trekk, for å se om noen favnet under samme tema. Slik kom jeg frem til det som ble mine to siste tema: ”Å følge lysten” og ”Å gjøre synlig”.

Jeg startet denne analysen med en induktiv tilnærming til datamateriale ved å stille meg så åpen som mulig til hva det hadde å fortelle meg, samtidig som jeg vil karakterisere det som en hermeneutisk prosess som har pågått helt fram til siste punktum er satt. Vekslingen av empiri, min tolkning av den og bruk av teori har vært med på å utvide min horisont, samtidig som det har skapt en analytisk distanse gjennom prosessen. Dette har gitt meg nye innfallsvinkler og på den måten fått meg til å oppdage nye ting underveis. Dette har ført til at jeg har gått tilbake til datamaterialet flere ganger for å lete etter empiri som har vært med på å utfylle allerede valgt empiri.

3.4 Etiske vurderinger

Nilssen (2012) sier at det under hele forskningsprosessen vil dukke opp etiske spørsmål og understreker at det ikke finnes lettvinne løsninger på hvordan vi skal møte disse spørsmålene. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer for hvordan en som forsker skal gjennomføre studier på en etisk forsvarlig måte (NESH 2009)

I forhold til konfidensialitet, kan det på et lokalt nivå i følge Nilssen (2012) være vanskelig å sikre anonymitet. Derfor er det viktig at en er nøye med bruk av psevdonymer på personer og sted. Ved at jeg tok kontakt med de som ble mine deltakere til min studie gjennom personlig oppmøte, ble jeg på noen barnehager møtt av styrer eller andre pedagoger. Jeg ble invitert inn på personalrom hvor jeg ble presentert, samtidig hvor det kunne bli påpekt hvorfor jeg var der. På den måten ser jeg at det kan være vanskelig å sikre anonymiteten lokalt. Dette har ført til at jeg i min rapport har valgt, når jeg presenterer mine deltakere å utelate å si noe om hvilken type barnehage de fiktive navnene hører under med tanke på sporbarhet. I den forbindelse valgte jeg også å foreta fokusgruppeintervjuet på kveldstid.

Nilssen viser til Thagaard (2009) som sier at ved å gi lov til bruk av sitater er det ikke bestandig forskningsdeltakeren skjønner ”rekkevidden” av tillatelsen. Det kan ikke forventes av forskningsdeltakeren at forskeren skal opptre på den sin vegne, og på den annen side er det viktig at forskningsdeltakeren ikke føler seg ”utlevert” (Thagaard, 2009, i Nilssen 2012). For

at forskningsdeltakeren ikke skulle føle seg utlevert, valgte jeg å foreta en ”memberchecking”¹⁰ tidlig i analyseperioden for å sikre at jeg kunne bruke utvalgte sitater. Dette gjorde jeg i forhold til en av forskningsdeltakerne, da to av hennes sitater fikk stor betydning for en av kategoriene mine.

Et annet forhold ved etiske vurderinger er informert samtykke. Informert samtykke innebærer at en sikrer at deltakerne deltar frivillig og at de er informert om hensikten med forskningen (Nilssen 2012, Postholm 2010, Kvale 2009). Samtidig sies det at det ikke bestandig er mulig å gi fullstendig informasjon, fordi forskningen kan endres underveis da det utvikles ny kunnskap om temaet underveis. Her vises det eksempel i forbindelse med semistrukturerte intervju hvor en kan følge opp spørsmål som ikke var planlagt på forhånd, og studiet kan skifte retning. Dette kan være informasjon som blir en del av det informerte samtykke. Mine deltakere fikk informasjon gjennom et formulert skriv om informert samtykke der alle måtte samtykke skriftlig for å kunne delta. Dette skrevet inneholdt frivillighet og muligheten til å trekke seg fra studien, anonymisering av alle personidentifiserende opplysninger og hensikten med studien. Samtidig ble dette gjentatt før fokusgruppeintervjuet, der jeg også understreket gjensidig anonymitet.

I samråd med min veileder og gjennom informasjon fra NSD, har jeg med utgangspunkt i mitt valg av forskningsdesign ikke funnet det nødvendig å melde inn prosjektet til personvernombudet NSD. Ved lydopptak fremkommer det ikke personopplysninger. Presentasjonsrunden ble foretatt før opptaker ble slått på, og det brukes ikke navn i opptaket som kan knyttes til personer eller sted. Opptaket er ikke blitt lagret, men er transkribert direkte fra opptakeren. Mitt datamaterialet er anonymt og kan ikke på noe vis identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel.

3.5 Krav til studiens kvalitet og studiens gyldighet

Kvalitet i en intervjustudie ses i sammenheng med i hvilken grad dataene er gyldige og pålitelige og om studien er troverdig (indre validitet). Også om den kan tas i bruk av andre grupper og situasjoner utenfor studien. Dette kan være å se det i sammenheng med aktuelle

¹⁰ ”Member checking” er en prosedyre som blir sett på som viktig med tanke på studiens troverdighet. Det innebærer å gi forskningsdeltakerne mulighet til å si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Lincoln & Guba, 1985, i Nilssen, 2012))

samfunnsforhold, om det fenomenet du forsker på er aktuelt i samfunnsdebatter som pågår (ytre validitet) (Dalen, 2004).

For å gjøre min studie så tilgjengelig og transparent som mulig, har jeg underveis forsøkt å beskrive hele forskningsprosessen så godt jeg kan, gjennom å synliggjøre overveielser og valg jeg har tatt underveis mot ferdig studie. Min forskerlogg har hjulpet meg i denne prosessen. Nilssen (2012) peker på at det å skrive forskerlogg kan være nyttig for forskningsprosessen. Den har vært til hjelp ved at jeg har samlet tanker og utviklet disse videre, og på den måten har jeg kunnet bruke den til å huske. Den har vært til god hjelp i en hermeneutisk prosess, hvor mine tanker har vært på flere steder samtidig.

Nedenfor vil jeg belyse i hvilken grad min intervjustudie kan sies å være gyldige og pålitelige ved å se på forskerrollen når det forskes i egen kultur.

3.5.1 Å forske i sin egen kultur

Jeg har mine røtter i den praksisen jeg har forsket i, og det tilsvarer at jeg har et innenfra perspektiv i min studie, men at jeg samtidig kommer utenfra med et forskerblikk. Det at jeg har vært pedagog i mange år med fokus på de yngste barna, tilsier at jeg har kunnskap og erfaring fra feltet jeg studerer i.

Postholm (2010) understreker at innsidekunnskap kan være en risiko, da en som forsker kan miste forskersynet. Jeg ser at min nærhet og kjennskap til barnehagekulturen kan ha hatt innflytelse på min studie, og at dette gir grunnlag for gjenkjennelse. Samtidig ser jeg at denne nærheten kan ha bidratt til et fyldig datamaterialet å jobbe med, da jeg har opplevd at deltagerne har følt seg trygg i intervjusituasjonen, kommet med utradisjonelle uttalelser, der grunnen kan ha vært min erfaring fra feltet og kunnskap om det de har snakket om. For å skape en nødvendig distanse har jeg valgt en intervjuguide med åpne og få spørsmål da dette krever en lav grad av involvering som moderator. Jeg har også valgt å transkribere selv, dette for å unngå feiltolkninger.

Nilsen (2012) sier at all forskning farger forskerens egne teorier da den er verdiladet. Min tolkning er blitt utviklet i relasjon til mine tidligere erfaringer, og vil dermed være utgangspunkt for min forståelse. Samtidig har vekslingen mellom teori og empiri skapt en nødvendig distanse. For å minske risikoen for å miste forskersynet har det derfor vært viktig å

utfordre mine forforståelser. Dette har jeg gjort ved å gå inn i dette studie med åpenhet til det som skal studeres, slik at min forforståelse er blitt gitt mulighet til nye forståelser

3.5.2 Kan studien være overførbar til andre?

Mine funn er med utgangspunkt i ett fokusgruppeintervju med fem deltagere fra fem ulike barnehager. I min studie har jeg ønsket å utvide forståelsen av hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning. Resultatene utgår og avhenger av konteksten det er forsket i, og de ville blitt annerledes hvis studien hadde vært gjennomført med andre deltagere fra andre barnehager.

Postholm (2010) sier at den som leser teksten kan kjenne seg igjen, og slik oppleves som nyttig for egen situasjon, ved at den bringer frem nye måter å tolke et praksisfelt på. Jeg håper og tror studien fører til at andre kjenner seg igjen og kan dra nytte av den i andre praksisfelt, og at den kan bidra til å se viktigheten av det arbeidet som blir gjort i barnehagen i møte med ettåringen. Det er i siste instans mine lesere som avgjør hvor anvendelig denne studien er for andre situasjoner.

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

Denne presentasjonen er strukturert i tre temaer. Under disse temaene vil pedagogene benevnes som *de voksne*, *fokusgruppedeltagerne* eller bare *deltagerne*, *pedagogen* eller ved sitt fiktive navn.

Tema 1: ”Å se lysten”

Temaet knytter jeg til pedagogens tolkninger av det de ser på som ettåringens lyst. Uttrykk som blir brukt er *lyst på / lyst til*. Lysten kan sees i sammenheng med barnets intensjoner. Dette temaet handler ikke om at ettåringen skal få gjøre alt den har lyst til, men hvordan pedagogen blir kjent med ettåringens intensjoner gjennom å møte og følge det de tolker som lystbetont for ettåringen.

Tema 2: ”Å gjøre synlig”

Dette temaet viser hvordan pedagogen *gjør ettåringen synlig for seg selv som pedagog*, hvordan de *gjør ettåringen synlig for de andre ansatte* og hvordan *pedagogen gjør seg synlig for ettåringen*

Tema 3: ”Følelsenes vilkår i det pedagogiske arbeidet”

Her rettes blikket først og fremst mot pedagogens følelser i møte med ettåringen.

4.1. ”Å se lysten”

Fokusgruppedeltagerne forteller historier som de knytter til det å være ett år og medvirke i sin barnehagehverdag. Disse historiene er med på å synliggjøre deres pedagogiske tenkning rundt ettåringens rett til medvirkning i sitt pedagogiske arbeid. Sigrid forteller:

Og det som er så arti, er at når ettåringen *har lyst¹¹ på* for eksempel å finne seg et puslespill så vet hun hvor de er, så kommer hun og tar en av oss i handa, kom og bli med, ikke sant, og så tar hun oss med til hylla med puslespill, og så er hun ikke helt sikker på hva hun vil ha, men har du *lyst på* den kanskje ? Nei sier ettåringen. *Lyst på* den kanskje? Ja [den voksne sier det med oppglødd stemme]¹². Og så tar

¹¹ Uttrykk som er satt i kursiv i mine fokusgruppedeltageres sitater, er uttrykk som kan tolkes som lystbetonte, og knyttes til det ”å følge lysten”

¹² Dette og det som videre i studien er innenfor slike klammer, er tolket av meg ut i fra stemmeleie /tonefall som kommer frem ved min lytting til datamaterialet.

hun med seg puslespillet bort til bordet, og klatrer opp for og sette seg, og så peker hun på stolen ved siden av, du må sette deg. Skal jeg sette meg der? Ettåringen nikker. (Sigrid)

Denne fortellingen kan tolkes som der en voksen ser ettåringens lyst, blir med ettåringen og følger det den voksne tolker som lyst. Ettåringen kommuniserer her ved å bruke det som Bae (2009) kaller ”oppmerksomhetsmarkører”, som viser seg gjennom ettåringens pekende finger og det å ta den voksnes hånd. Slik uttrykker denne ettåringen hva den ønsker, og er opptatt av. Vi ser her en voksen som venter på signal fra ettåringen. Hun gir barnet mulighet til selv å velge, ved å spørre gjennom å vise barnet ulike puslespill. De har skjønt hverandre når ettåringen nikker til den voksne som et signal på at den voksne har oppfattet riktig. I følge Sandvik (2006) og Bae (2006) kan en forstå Sigrid sin måte å møte denne ettåringen på, som avgjørende for små barns medvirkning. Det legges vekt på å følge barnet hele veien, gjennom evne til å oppfatte, tolke og svare på barnets uttrykk på en ansvarsfull måte. Dette er et eksempel på at der den voksne oppfatter, forstår og svarer på barnets lyst, gis det rom for barns medvirkning i sin barnehagehverdag.

Pia forteller en lignende historie, der den voksne har en følelse av at ettåringen går rundt og observerer og tenker før den tar et valg. Hun sier:

(...) en som vandrer litt rundt på gulvet, går litt og kikker på de som sitter og bygger klosser, eller er det noen som sitter der med biler, og oppdager plutselig at det sitter noen ved bordet, og da peker han ”sitte der”, og skal opp i stolen sin og sitte sammen med en voksen. Da blir hun spurt, ”hva vil du”? Er det perling de holder på med, er det det hun også vil, (...) etter å ha gått rundt, jeg føler at hun går rundt og observerer og tenker, ja, hva *tiltaler* meg? (Pia).

Her ser vi også en voksen som ser barnet og prøver å tolke det hun ser. En voksens tolkning som sier at det ser ut som ettåringen velger aktivitet ut fra hva som tiltaler den. ”Hva tiltaler meg” kan her forstås som en lyst som i utgangspunktet ikke er klar og tydelig, men som viser seg når denne ettåringen har fått sondert terrenget. Både Pia og Sigrid sine fortellinger viser et møte mellom to mennesker hvor deres relasjon inneholder de tre tilstandene Stern (2003) knytter til begrepet intersubjektivitet. Vi hører her om den voksne som toner seg inn på barnets lyst og dermed deler denne følelsen, og hvor barnet oppnår sin intensjon gjennom å peke. Ved å ta den voksnes hand og vise vei, forstår den voksne barnet. Disse to fortellingene er med på å vise det Bae (2006) mener er en måte å forstå medvirkning på, der det å kunne

oppleve at ens stemme blir tatt på alvor. Barnet får tid til å sondere terrenget før den tar et valg.

I de to sitatene som følger kan en forstå ettåringens lyst som en åpning for fleksibilitet i den pedagogiske tenkningen rundt tilvenning. Siv forteller om en ettårings første dag i barnehagen der foreldrene er skeptiske til at barnet skal være ute. Hun forteller hvordan de voksne møter og tar hensyn til foreldrenes bekymring, og hva personalet tenker er best for ettåringen. Hun sier:

Vi var inne de to første dagene, ble litt kjent med inne-området og avdelinga og litt sånne ting. For det synes jo vi er best. Vi prøvde å skjerme han litt. Men etter hvert ville barnet, han ville ut i gangen å se i vinduet, se på det som foregikk ute og sånne ting. Og så tenkte vi at vi kan ikke slippe han ut enda, det er nå litt for tidlig. (Siv)

Siv forteller videre at de tar ettåringen med ut, men at han ikke er helt bekvem med å bli satt ned på bakken, og derfor bærer han litt rund omkring før de tar han med inn igjen. Siv forteller videre:

Han stilte seg i vinduet igjen vet du, han skulle ikke være inne, ja slik tolka vi det. Og slik holdt vi på ei stund, ut og inn, ut og inn. Jeg tror det tok to dager, så ville han bare ut, elleve måneder, kravla rundt med votter, dress og sko-poser, han var *råfornøyd* med det som skjedde rundt seg. Jeg tenker at når du sier medvirkning, eh, så er det vel vi voksne som legger mest begrensninger på barnet tenker jeg. Vi hadde jo fått beskjed om at barnet var rå-skeptisk til det å være ute. Men vi tolka det slik at han hadde jo *lyst til* å prøve, og så fikk han det, mm, det er litt sånn medvirkning slik vi tenker det da. Ikke bare det å velge aktivitet liksom, men det å være med og, at vi tolker signaler og blir ordentlig kjent med barnet. (Siv)

Siv forteller to ting. Det ene er hva de tenker er best for ettåringens oppstart i barnehagen, og det andre hvordan en ettåring fikk de til å forandre på rutiner i sitt pedagogiske arbeid. Det de tenker er best, er først å bli kjent med inne-området. De ser ettåringen som står i gangen og kikker ut, og de tolker dette som at barnet har lyst til å gå ut. Ved at de velger å gå ut, så kan dette fortelle oss om voksne som ser ettåringens lyst, der dette resulterer i endring de har av rutiner for oppstart. Her mener jeg å kunne se en sammenheng med det Johannesen & Sandvik (2008) betegner som å ”åpne opp for tvilen”, der voksnes tvil gir rom for flere alternativer og muligheter i det pedagogiske arbeidet. De hevder at det som sees på som sannheter kan være med på å overskygge andre muligheter som ligger der. Sannheten i dette

tilfellet kan være Sivs barnehage sine rutiner for oppstart som de synes er de beste, og som de jobber ut i fra i sitt pedagogiske arbeid. En sannhet som kan se ut å bygge på at de yngste barna blir trygge ved å gå fra det nære kjente før det introduseres for det ukjente. Og hvor en annen sannhet er der foreldre kjenner sitt barn best, som her hvor foreldrene viser seg skeptiske til at barnet skal være ute. Ettåringen, på sin side, viser at den er ”råfornøyd”, og de voksne tar det som et tegn på at den har lyst til å gå ut. Dette ser ut til å skape refleksjoner i personalgruppa som resulterer i at ettåringen får tre fram som det Bae (2011) betegner som et medvirkende subjekt. En kan se det slik at dette barnet åpner opp for flere sannheter for hva pedagogisk arbeid kan være.

Ettåringens lyst gir her de voksne mulighet til å stoppe opp og se på sine rutiner en gang til, og som også kan være i tråd med hva Biesta (2009) ser på som alle institusjoners viktigste oppgave, å få mulighet til å *bli til i verden*. Han hevder dette kan skje ved å utsette sine *begynnelser* til fordel for de som ikke er som oss. De voksnes begynnelser kan her forstås som det de mener er de beste rutinene for oppstart i møte med ettåringene. Rutiner som gjelder for alle ettåringene. Når de ser denne ettåringens lyst, og de voksne følger den, ser de at det ikke ”passer” for dette barnet. Deres rutiner møter ikke hvert enkelt barns forskjellighet og unikhhet. Og sett i lys av barnehagens mandat, rommer den ikke det mangfoldet som det skal tas hensyn til. I dette tilfellet viker rutinene plassen for ettåringens lyst, da dette barnets intensjoner ikke sammenfaller med rutiner for oppstart. De voksne utsetter sine *begynnelser* som i dette tilfellet kan tolkes som det de voksne mener er best, deres rutiner. De som ikke er som oss, er ettåringen som har andre intensjoner som gir seg utslag i lyst til å være ute.

Siv sier at de prøvde å ”skjerme han litt” og at de syntes det var ”litt for tidlig” å la denne ettåringen gå ut. Hun bruker uttrykket ” for det synes jo vi er best”. Dette kan si noe om den ansvarlige pedagogen, med barns beste som utgangspunkt for barnehagens ”prosedyrer og rutiner” for oppstart av nye barn. Der tryggheten som tidligere nevnt, kan forstås som det å bli kjent med det nære før en kan bli introdusert for det ukjente. Bae (2006, 2009) knytter medvirkning til det å bli sett og hørt som likeverdige subjekter i det felleskapet barnet er i. Siv ser på medvirkning som ikke bare å få velge aktivitet, men slik jeg forstår henne vil det å følge dette barnets lyst gi de mulighet til å ”bli ordentlig kjent med barnet”, noe som resulterer at det blir sett og hørt som et likeverdig subjekt. Denne ettåringen ble utgangspunktet for forandring i rutinene, noe som i neste omgang kan sees på som å komme

fellesskapet til gode. Et fellesskap med utgangspunkt i et mangfold, hvor det finnes mange måter å bli trygge i en oppstartsperiode.

Når Siv snakker om medvirkning viser hun til at det er ”vi voksne som legger begrensninger på barnet”. En kan spørre seg om der ettåringen viser seg som en aktør som aktivt prøver å uttrykke sine intensjoner, kan da rutiner og prosedyrer være med på å legge begrensninger på barnets deltagelse, og dermed underbygge et syn på ettåringene som sårbare? Schön viser til *viten i handling* der vår kunnskap ligger innebygget i våre handlinger og utføres spontant og intuitivt. Kan våre ”rutiner og prosedyrer” av og til være med på å skygge for å se nye og andre muligheter som ligger der i vårt pedagogiske arbeid? Her møter de voksne i Sivs barnehage en ettåring som utfordrer deres rutiner og prosedyrer for oppstart, og de må finstemme sine handle og tenkemåter til den konkrete situasjonen de har foran seg, bruke refleksjon-i-handling der de stiller seg kritisk til sin ”førstehåndsforståelse” (Shön, 1983).

En av pedagogene kommer flere ganger tilbake til at deres barnehage ønsker å presentere ettåringen for rom og miljø og lager vannrom for de minste, noe hun sier ”fasinerer” de minste. Denne fasinasjonen kan slik jeg tolker det knyttes til barnas lyst.

Jeg synes medvirkning er når jeg legger til rette på en måte, presenterer han for rom og miljø (...) så kan vi se hva han gjør med de tingene vi presenterer for han (...) og så ser vi hvor det bærer hen. Vi lager vannrom til de minste, det synes jo de er veldig *fascinerende*. Vi prøver å presentere et miljø slik at de på en måte kan gå litt videre. Det er i hvert fall det som er intensjonen. (Maja)

Jeg forstår Maja her som at i deres pedagogiske arbeid er en av intensjonene å presentere barna for rom og miljø slik at de ”kan gå litt videre”. Hun sier at de ”ser hvor det bærer hen”, noe som kan forstås som at de voksne ønsker å gi ettåringen mulighet til nye utfordringer, og å åpne for forskjellige reaksjoner fra ettåringen. Uttrykket leder meg til Biesta (2009), der han ser det som viktig å gi plass til situasjoner der barnet kan og må reagere på sin unike måte. Maja sin fortelling kan tolkes som de voksne er nysgjerrige på hvordan barna tar i mot det de blir presentert for. Ved å følge Biesta (2009) videre, kan dette ses på som å gi plass og åpning for at ettåringene kan bidra med noe nytt i sin måte å ta i mot og forstå det som blir presentert for dem. Dette er i tråd med Sandvik (2006) hvor det å medvirke for de yngste barna, handler om å sette egne spor der man ferdes. De opplever å være betydningsfull, der de gjennom sine erfaringer finner sine egne svar. ”Å se hvor det bærer hen” kan se ut å åpne for dette.

Maja viser at det også kan by på utfordringer å tilby nye ting. Dette viser følgende sitat, der de voksne går inn i en etablert lek, og ønsker å tilby annen type musikk enn det disse ettåringene er vant til.

(...) det er litt mørkt på rommet, og vi skulle prøve å, vi har hatt rolig musikk der før og så skulle vi prøve med litt sånne bil-lyder og sånn. Det syntes de var for skummelt altså, da var det rett tilbake til hvilemusikken, og da fortsatte de å leke, og da så vi altså...det er jo medvirkning de lux synes jeg da, for da så vi deres behov i hverdagen. (Maja)

Denne fortellingen kan være med å vise voksne som ser, forstår og tar hensyn til ettåringens uttrykksmåter. Noe som får betydning for ettåringenes mulighet til fortsatt å være i den leiken de var i gang med. Hennes fortelling viser at de voksne har fanget opp signaler fra ettåringene, som de voksne tolker som ”for skummelt” og dermed får innvirkning på det pedagogiske arbeidet. De snur og setter på den rolige hvilemusikken. Maja karakteriserer situasjonen som ”medvirkning de lux”, og i tråd med Sandvik som sier ”man erfarer at man er noen, man erfarer at det nytter” (Sandvik, 2006, s.20). Ettåringene her erfarer at man er noen, når de uttrykker, det de voksne tolker som ”for skummelt”, der dette blir tatt hensyn til.

Når barna fortsetter å leke, kan det tolkes som et tegn på at de voksne har forstått situasjonen riktig. Denne måten å jobbe på kan ses i sammenheng med Schön (1983) refleksjon i handling, hvor den voksne i situasjonen reflekterer over ettåringenes og egne reaksjoner, og der den voksne må tenke og handle annerledes. Her ser vi en voksen som ønsker å bringe inn noe nytt, og sett i lys av Biesta (2009), ønsker å bringe sine begynnelse inn, men som til fordel for disse ettåringene, må utsette sine begynnelse. Å tenke med Biesta (2009), vil gi disse ettåringen mulighet til å vise hvem de er, og hvem de ønsker å være.

Fokusgruppa er også opptatt av at ettåringen ikke alltid opplever å få følge sin lyst, men at det ikke nødvendigvis har noe med at den voksne ikke ser dets lyst. Dette kom opp etter å ha presentert dem for observasjonene. Deltakerne trekker paralleller til sin egen hverdag. Siv viser til ”vaskeobservasjonen” og sier:

Den situasjonen ved vasken for eksempel, hvis det er sånn at vi har vært ute og er på vei inn, og vi skal vaske fingrene, og så står maten på bordet og vi skal sette oss og spise. Og si da at ”jeg skjønner at du har lyst til å holde på med vannet” ikke sant. Ungen får jo ikke være med å medvirke akkurat da, for

han har jo *lyst til* å holde på med vann nå. Men så kan jeg si at etterpå skal du få holde på med vannet. Det også er jo en form for medvirkning, for barnet har jo signalisert et ønske som jeg oppfatter. (Siv)
Som du tar hensyn til. (Trine)
Du bekrefter jo, du må kanskje veilede også. (Pia)
Du kan jo ikke vær helt selvutslettende for en ettåring, noen ganger må du styre aktiviteten hans også. (Maja)

Dette åpner opp for en refleksjon rundt hva medvirkning er eller kan være, samtidig som det viser et spenningsfelt mellom barnets lyst og den voksnes intensjoner og mandat. I det ene øyeblikket sier Siv at ungen ikke får medvirke der og da. På samme tid forstår Siv medvirkning som det at hun har forstått det barnet signaliserer, ved å si at det skal få leke med vannet etterpå. Det Siv her sier kan tolkes som en anerkjennende holdning til barnets lyst. Dette kan kobles opp til Sterns begrep *inntoning*, hvor Sivs anerkjennende holdning, gir et bilde på det Stern betegner som en relasjons kvalitet, og som har betydning for om barnet føler seg forstått (Stern, 2003). Det Siv tenker om denne fingervasksituasjonen kan si oss noe om en voksen som klarer å skille mellom sine intensjoner og barnets opplevelse. Dette er i tråd med Bae der hun sier ”Gjennom bekræftende kommunikasjon basert på forståelse og lytting, opplever barnet at det har rett til sin egen opplevelse, sine egne tanker og følelser (Bae, 1996, s.151).

Pia sier at veiledning også må til. Ved å trekke en parallell til Hunneides (2007) dialoger for samspill, der *den meningsskapende og utvidende dialogen* omsorgspersonen har med barnet rundt felles opplevelser, skal hjelpe barnet å knytte opplevelsene til sin øvrige erfaringsverden. Ved å koble dette til Pias uttalelse kan bekræftelse og veiledning gi barnet muligheten til å etter hvert knytte fingervasken til det som skal skje etterpå. Men av og til vil barnehagehverdagen være slik Maja sier ”noen ganger må du styre aktivitetene hans også”. Dette kan ses i sammenheng med Hunneides (2007) *regulerende og grensesettende dialog* der det legges vekt på en positiv grensesetting. Han sier at dette kan skje ved å gi forklaringer på hvorfor en ikke kan handle slik en gjør, samtidig som en kan omdirigere barnets oppmerksomhet mot positive alternativer, som i dette tilfellet er måltidet. Pedagogenes uttalelser i disse sitatene viser et spenningsfelt rundt spørsmålet hva som er medvirkning og ikke, og hvordan møte dette med en pedagogikk hvor barnets lyst og de voksnes intensjoner nærmer seg hverandre.

Maja ønsker også å kommentere vannsituasjonen og sier:

Hvis jeg har det travelt, så setter jeg opp kranene [latter fra de andre deltakerne]. Ja det er jo bare å gjøre det og trekke opp ermene deres [oppglødd stemme] og da kan de stå der og ha det *kjempearti* (...) Da har jeg det greit mens jeg steller, og så kan tre stå der å ha det *arti* med vannet. Da har vi det alle *arti* i stedet for at jeg skal stå å være sur og si at de må ha igjen kranen. Noen ganger blir det kaos, når de stapper full sluken med vann, men da må vi ta det etterpå. (Maja)

Majas fortelling kan her si oss noe om et ønske om en god dag for både voksen og barn, en stellesituasjon hvor barna ikke venter på tur, men deltar og medvirker. Trine kommenterer og sier:

Jeg begrenser det når de står og stapper i doen jeg da [ler] for da står du kanskje og skifter bleie selv og så har du ikke noen mulighet til å.. (Trine)

Maja avbryter og sier:

Derfor så er det bedre og sette opp krana, for vet du, ettåringene har det *kjempearti*. (Maja)

Maja deler her sin pedagogiske tenkning med de andre i fokusgruppa. Hun sier noe om hvordan hun organiserer den situasjonen som er en stellesituasjon i de voksnes øyne, til å bli noe meningsfullt og lystbetont for både barn og voksne. Maja beskriver en stellesituasjon der hun har en jobb å gjøre, hvor hun sier hun har det travelt. Samtidig gir hun rom for vann-lek til barna som er i rommet. Hun beskriver aktiviteten som ”kjempearti” for ettåringene, samtidig som hun kommenterer at istedenfor å være sur og hindre barnas lek, har hun også en god stund.

En kan se for seg at hun og barna har hatt tidligere positive opplevelser rundt dette, og dette er i tråd med Sandvik (2006) sin forståelse av hva innflytelse og medvirkning kan handle om, hvor det som voksen å kunne planlegge aktiviteter ut fra hva en har sett gir mening for barnet.

Denne atmosfæren på badet viser, slik jeg ser det, pedagogisk arbeid som bygger på en gjensidig forståelse. Denne gjensidige forståelsen ser jeg i lys av Sterns (2003) begrep inntonning som her viser seg ved at Maja toner seg inn på gleden disse ettåringene viser, der barna ved å se Majas glede sier dem at det er helt greit å leke med vannet. Hadde Maja vært sur og ignorert barnets glede, ville det ikke oppstått en gjensidig forståelse, men det Bae

(1996) kaller en mismatch til disse barnas initiativ. Da ville barna mest sannsynlig oppfatte det som ikke greit å leke med vannet.

Dette viser også hvordan organisering og tenkning rundt stellesituasjonen skaper ulike forutsetninger for ettåringens deltakelse og rett til medvirkning. For meg blir Majas synliggjøring av sin pedagogiske arbeidsmåte enda tydeligere gjennom det svaret hun avbryter Trines kommentar med, der hun legger ekstra vekt på hvorfor hun handler som hun gjør. Dette kan kobles til Baes (2009) måter å samspille på, der atmosfæren på badet med Maja og ettåringene, viser eksempel på et romslig samspillsmønster, hvor vi ser den voksnes forståelse for barnas glede. Hun beskriver at barna har det ”kjempearti”, som er i tråd med Bae (2009), som peker på at barna gjennom romslige samspillsmønster uttrykker glede og interesse der lysten til å medvirke fastholdes. Går en videre og ser på den gjensidige forståelsen som oppstår på badet, er det nærliggende å tro at disse barna vil ha et ønske om å være sammen med Maja på badet og i lignende situasjoner. Og jeg tenker at dette er gjensidig. Dette har skapt rom for det Stern legger i ”mentale øyeblikk” der ”jeg vet at du vet at jeg vet” (Stern, 2003, s. 93). Barnet vet at den voksne vet at barnet vil være sammen med den voksne på badet. Et ”mentalt øyeblikk” som ikke trenger ord, men allikevel forstås av barnet og den voksne, og som ikke er like lett å se for andre.

På en annen side kan stellesituasjonen også skape trange samspillsmønster, der den voksnes oppmerksomhet er rettet mot bleieskift, hvor barna venter på tur. Barna på sin side har oppmerksomheten rettet mot lek med vann. Den voksne kan oppleve situasjonen som stressende da det skjer noe hvor en også skulle ha vært, på samme tid. Og hvor en her kan se at organiseringa av situasjonen kan ha betydning for ettåringenes deltakelse og medvirkning. En kan lett stoppe barnets aktivitet, og hvor da barnets aktivitet ikke blir anerkjent, men vurdert som ikke ønskelig i situasjonen. På den måten har en organisert en situasjon som kan være i tråd med det Bae (2009) kaller et trangt samspillsmønster, som kan skape dårlige forutsetninger for medvirkning.

4.2 ”Å gjøre synlig”

Det første sitatet er med utgangspunkt i et spørsmål fra en av fokusgruppas deltagere. Det spørres om ettåringens kommunikasjon og deltagelse blir like godt ivaretatt rundt et bord med aldersblandet gruppe. En av pedagogene deler sin historie rundt samtaler i et måltidsfellesskap.

(...) og på det andre bordet sitter de som er større, og de forteller jo mye mer sammenhengende om ting som skjer (...) og da ser du at hvis det er ord som oppfattes som interessant av de her ettåringene, så snur de seg for å høre. Jeg er sikker på at de ikke forstår alt som blir sagt, men de har plukka opp det ordet som hadde betydning for dem og da snur de seg. (...) Til noen av de eldre barna så må du være litt tydelig på det å sette rumpa ned på stolen og føttene fremover, ikke sant. For å få de til i hele tatt å spise. Mens du til ettåringen lar de få tid til å snu seg, for de er jo opptatt bare i 30 sekunder så har de nå på en måte snudd seg til maten igjen, men at de får lov til å være litt opptatt av den samtalen som foregår. Da tenker jeg, hva hører de i samtalen? For de har plukket opp at det var kanskje noen som bada, for bading er jo noe som er kjent for ettåringen. (Trine)

hun sier videre:

(...) så det er jo det kroppsspråket, det non-verbale språket som jeg må forstå hele tiden. (Trine)

Hvordan kan vi forstå det pedagogen her gjør? Hun beveger seg inn i det ”rommet” ettåringene er i, og blir en del av det. Hun fanger opp og lytter til signaler med et undrende og nysgjerrig blikk, i likhet med Sandviks (2006) ”gode blikk”. Hennes undring og nysgjerrighet i samspill med ettåringenes uttrykk som fanges opp, ser ut til å foregå inne i Trine. Dette kan utenfra være vanskelig å få øye på, og kan sees i sammenheng med det Stern (2003) betegner som en relasjonell kvalitet som har betydning for om barnet føler seg forstått. Ved å velge å gå inn i dette ”rommet” sammen med ettåringen, kan det trekkes en parallell til det rommet Johannesen & Sandvik (2008) peker på som viktig, der barnet ikke blir overlatt til seg selv, men møter en voksen som prøver å forstå. Trine kunne valgt å snu ettåringene tilbake til bordet, men slik hun møter dem, kan vi se på henne som en samarbeidspartner, en voksen som ikke tar en definerende rolle, men gir barna innflytelse som i følge Mannion (2007) er en forutsetning for å kunne medvirke. Gjennom Trines undrende holdning er ettåringene gitt mulighet og rett til å fortsette å delta i måltidsfellesskapet, de er blitt det Bae (2011) betegner som et medvirkende subjekt. Samtidig kan hennes anerkjenning av ettåringenes sin måte å delta i samtalen på, gitt henne et større innblikk i barnets opplevelsesverden. I denne

situasjonen har dette skapt en mulighet for gjensidig forståelse, en felles forståelse. Hun har gjort disse *ettåringene synlig for seg selv som pedagog*.

I en samtale rundt viktigheten av å møte hver enkelt ut i fra det barnet signaliserer, viser denne samtalen nedenfor hvordan å være på vakt og ikke trenge seg på, gjør barnet *synlig for pedagogen*. Og på denne måten opprettholder barnets mulighet til fortsatt å kunne delta med sin uttrykksmåte i fellesskapet. Dette uttrykkes slik:

Du må møte de barna som gråter, og de som ikke gråter, du må møte de barna som kommer i mot deg med åpne armer, og de som snur seg bort, ikke sant.

Selv om ungen viser litt sånn steinansikt og egentlig ikke kommer i mot deg, så kan det jo være akkurat det ungen trenger, et fang å sitte på og armer som holder rundt, ikke sant. Det er jo kjempevanskelig, og jeg tenker at det er viktig å være på vakt der det er unger som virker avvisende. Der skal du ikke, tenker jeg da, trenge deg på. (Siv)

For du kan ikke være likedan til alle. (Sigrid).

Du skal være tryggheten for alle, den omsorgspersonen som de trenger. (Pia)

Dette utdraget av samtalen er et viktig tema i det pedagogiske arbeidet med de yngste, der det pekes på hvordan møte et mangfold av ulike og unike individ. Biesta (2014) bygger sin pedagogiske teori på spørsmålet om hvordan mennesket kan være eller bli et ”handlende og ansvarlig subjekt”, og han retter søkelyset mot hvordan vi bør gi rom for det hvert enkelt individ bringer med seg inn i fellesskapet.

Her vil jeg rette oppmerksomheten på dette barnet som viser ”steinansikt”. Ut ifra det denne pedagogen forteller kan dette barnets uttrykk oppfattes som utfordrende med tanke på hvordan møte dette barnet. Hun sier dette er ”kjempevanskelig”. På den ene siden møter den voksne et barn som viser et ”steinansikt” og som ikke kommer i mot den voksne. På den andre siden peker hun på at barnet kanskje trenger å sitte på fanget og bli holdt rundt. Hun sier at hun ikke vil trenge seg på, men ser det som viktig å være på vakt. Sett i lys av det Mannion (2007) legger i voksenrollen i møte med barns rett til medvirkning, sier han at den voksne må være i det relasjonelle ”rommet”, ta i mot barnets stemme og gi det innflytelse. Når Siv sier hun ikke vil trenge seg på, forstår jeg det slik at det IKKE betyr at hun tar avstand fra barnets uttrykk. Hun oppholder seg i ”rommet” sammen med barnet. Ved å ikke trenge seg på, møter hun barnets ”steinansikt” med en anerkjennende holdning. Flere ganger i

fokusgruppeintervjuet sier hun at som voksen må du ha ”tunga rett i munnen” og ha et ”trenet blikk”. Overfører vi disse uttrykkene til denne situasjonen kan det si oss at Siv er der for barnet og ser når det er klar for å sitte på fanget. Den voksnes holdning kan her gi denne ettåringen mulighet til å bringe med seg sin uttrykksmåte inn i felleskapet. Sivs refleksjon rundt dette kan hente støtte i Bae (2011) sin forskning. Bae har sett at der den voksne anerkjenner ved å tolerere barnets kommunikasjon, og samtidig prøver å forstå barnets kommunikasjon, vil det gi barnet en mulighet til å kommunisere i sitt tempo.

Når Siv reflekterer, og sier at det er ”kjempevanskelig” å vite hva som er riktig, og er på vakt, kan dette også sees lys av Johannesen (2013) sitt begrep tvil. Johannesen sier at tvilen kan åpne opp for flere perspektiver og på den måten være med på å utvide mulighetene i det pedagogiske arbeidet. Siv er usikker på hvordan det er riktig å møte dette barnet, og gir plass for tvilen. Hennes tvil og usikkerhet kan åpne opp for dette barnet der det gis rom for å kunne få lov å ha dette ”steinansiktet” sammen med voksne den enda ikke kjenner så godt. Siv sine tanker kan være med på å reflektere over hva det innebærer å være ett år, og ny i barnehagen. Det kan endre tanker den voksne har om dette barnet, og sett i lys av Biesta (2009) kan det gi barnet mulighet til å *bli til i verden*, der *nybegynneren* får vise hvem den er, og på den måten endre våre tanker om det å være menneske.

I utgangspunktet kan denne ettåringens uttrykksmåte være noe de voksne ikke ønsker, det kan skape usikkerhet. I møte med de yngste barna kan pedagogisk arbeid ha mål om trygge barn som viser trivsel. Pia peker på at den voksnes oppgave er å være en trygghet og en omsorgsperson barnet trenger. Og Sigrid hevder at en ikke kan behandle alle likt. Det de sier kan forstås som at en må ta utgangspunkt i barnas forskjellighet og unikheter. Dette eksempelet kan vise at medvirkningsretten ikke er det Johannesen & Sandvik (2008) kaller bare ”ord på papir”, der de stiller spørsmål til hvordan voksne opptrer når barns uttrykksmåter oppfattes som ikke ”passende” for de voksne.

Fokusgruppa retter oppmerksomheten mot ettåringens ulike erfaringsbakgrunn når det kommer til barnehagen, der dette blir utgangspunkt for videre samtale. Siv peker på det å være klar over at det er forskjellige tolkningsmuligheter i møte med ettåringen. I den forbindelse bruker hun uttrykket ”hårfin balanse”, hvor hun sier:

(...) den sosiale kompetansen skal jo oppøves og læres, det er jo faktisk noe som er nødt til å læres

(...)da kjenner jeg at de kan være midt i noe, men så skjer det noe hvor du føler at du må inn og veilede litte grann, men det kan jo resultere i at du ødelegger en setting også, ikke sant. Og kanskje kunne du ha ventet litt, for kanskje hadde de greid og ordnet opp i det selv. Jeg tenker at det er en sånn hårfin balanse, når er det man som voksen skal gå inn og veilede, og når ikke. (Siv)

Sett i lys av barnehagens mandat skal barnehagen fremme læring og danning i et miljø som er til barnets beste. Siv peker på at den sosiale kompetansen skal ”oppøves og læres”. Her setter hun søkelyset på denne ”hårfine balansen” dette krever.

Uttrykket ”hårfin balanse”, kan i denne situasjonen tolkes som der hun som voksen stopper opp for å finne balansen. Ettåringen gis mulighet til å *bli synlig for henne som pedagog*, før den voksne tar et valg i denne situasjonen. Hvis hun mister balansen, vipper hun til den ene siden og går inn og veileder, men vipper hun til den andre siden gir hun barna mulighet til å ordne opp selv. Hun er fullt klar over at hennes avgjørelse har stor betydning for ettåringen, hun sier at hvis den voksne går inn og veileder kan det resultere i at settingen ødelegges. Ved å følge Biesta (2009), kan hennes valg avhenge av om ettåringene får mulighet til å bli til i verden. Velger Siv å la barna prøve å ordne opp selv, kan dette være i tråd med Biestas (2009) tenkning, hvor hun da åpner oppmerksomheten mot *den som blir til*.

Denne hårfine balansen Siv viser til, sier noe om at dette ikke er enkelt, og det kan være vanskelig å si for sikkert hva som er riktig. I følge Biesta, slik jeg forstår, hevder han at det finnes mange pedagogiske måter å møte nybegynneren på. Han sier at de trenger verktøy for å kunne opprettholde og delta i det kulturelle liv, men at det er viktig å være klar over at mange av disse prosessene kan bidra til å opprettholde eksisterende ulikheter (Biesta, 2009). For å unngå dette kan vi rette blikket mot Johannesens (2013) tvil. Ved at den voksne stopper opp, vil en ha mulighet til å se hva som foregår foran en før en tar en avgjørelse, slik jeg opplever at Siv sine refleksjoner om den hårfine balansen åpner for. Samtidig åpner hun opp for å gjøre disse ettåringene *synlig for seg selv som pedagog*.

Siv sier at det kreves et ”trenet øye” og en må ha ”tunga rett i munnen” for å kunne se ettåringene når de kommuniserer og hvordan de kommuniserer med hverandre.

Noen er ute, noen er inne ikke sant, en må være veldig sensitiv i forhold til hvor ettåringen er. Sitter det noen og leker seg, det er noen som sitter og leser, noen har en monolog gående med boka, tolke og får

ut de her opplevelsene sine. Ja, hvor sensitiv en må være for å oppfatte ting som skjer rundt omkring i hjørnene. Du må ha tunga rett i munnen for å greie å fange opp hver enkelt sine signaler. (Siv)

Trine sier at ikke alle voksne klarer å se og skjønne det som foregår, og stiller spørsmål om hvordan hun kan synliggjøres dette for sine medarbeidere.

Når det kommer inn en voksen fra siden, hun har egentlig ikke oppfatta det som foregår og rope ryddetid! Og da hadde jeg tenkt å la de to barna få påvirke og medvirke selv, men så kommer det en voksen inn og sier noe annet Hva gjør dere da? (Trine)

Siv svarer, og forteller hvordan hun gjør ettåringen *synlig for sine medarbeidere*. Der hun framhever barnet ved å si ”la de få lov til å holde på nå, så skal jeg ta de med når de er ferdige”

For hver ny person som kommer inn i rommet kan jo ikke vite hva som skjer, eller så kan vi si i fra på forhånd at nå er det noe som foregår her. Vi er veldig på det og kommunisere hva det er som skjer hele tiden. (Siv)

Siv peker på det å kunne kommunisere fortløpende som viktig, det å vise de andre voksne hva som foregår til enhver tid. Noe som kan ses på som en måte å gjøre ettåringen *synlig for de andre voksne* i det pedagogiske arbeidet. Men dette krever at du i utgangspunktet ser barnet, gjør barnet *synlig for seg selv som pedagog*, slik Siv gjør i sitatet ovenfor.

En måte å se Sivs pedagogiske arbeidsmåte på er å koble det opp mot det usikre og mot tvilen (Johannesen, 2013). Siv gir sine medarbeidere mulighet til, samtidig som hun stiller krav om å stoppe opp, observere og reflektere over det de ser og seg selv i situasjonen. Dette kan åpne opp for tvilen og usikkerheten som ligger i situasjonen foran en, som igjen kan gi plass for det Johannesen (2013) kaller andre og nye perspektiver i det pedagogiske arbeidet. Når Siv gjør barna synlige for sine medarbeidere forplikter hun sine medarbeidere slik som Mannion (2007) til å reflektere over situasjonen, og på den måten utfordre det ”skråsikre” (Biesta, 2014), der det i Trines utklipp kommer en voksen inn og tar en definerende rolle og roper ryddetid.

Dialogen mellom Siv og Trine kan være med å vise en pedagogikk som på den ene siden viser voksne som styres av dagsrytme og arbeidsoppgaver, og er rettet mot det som skal skje, i dette tilfellet, rydding. Det Siv peker på, kan forstås som en pedagogikk rettet mot det som

skjer her og nå, hvor hun som en tydelig rollemodell, får de andre voksne til å stoppe opp. På den måten gir hun de andre voksne mulighet til å se hva det enkelte barn gjør. Sett i lys av ”rommet” til Mannion (2007) kan en tolke den som kommer og roper ”ryddetid” som utenfor dette rommet. Den voksne får her muligheten til å komme inn i dette ”rommet” gjennom Siv som stopper den voksnes intensjon. Hun synliggjør hva som foregår i det ”rommet” hun og ettåringene er i. Ryddetid sammen med en voksen som er i ”rommet” sammen med barna kan tenkes å oppleves annerledes, enn en som står utenfor. Er intensjonen at alle skal rydde med mål om å lære å rydde kan den voksne se barnet som ”brikker” der barna ikke får anledning til å tre fram som det Bae (2011) betegner som et aktivt medvirkende subjekt (Bae, 2011, s.124) Å bli til i verden, hevder Biesta (2009) kun er mulig i relasjon med andre. Satt i en barnehagesammenheng vil dette ikke bare avhenge av enkeltpersoner, men også hvordan et team jobber sammen. Siv sitt svar til Trines spørsmål, viser Siv gjennom hvordan hun som pedagog og medarbeider går foran og *synliggjør ettåringen for de andre*.

I det siste sitatet gir jeg oppmerksomhet til Majas begrep ”gull-tid på golvet”, som er med på å belyse hvordan hennes barnehage har lagt til rette for den voksne å *gjøre seg synlig for ettåringen*. Hun viser til formiddagene hvor de i den mørkeste årstiden har valgt å la ettåringene være inne, og sier:

Vi har ofte toåringene ute på formiddagen, og da har vi gull-tid på golvet. Da er det alltid voksne på golvet (...) og da bli ettåringen trygg, og du blir så godt kjent med den. De kryper jo, spesielt den første tiden så kryper de over føttene dine for å kjenne at du er der før de kan gå ut å utforske verden (...)være til stede for de og vær på golvet. Jeg tror ikke jeg sitter på en stol i løpet av dagen. (Maja)

Maja understreker ved flere anledninger det å prioritere og å være til stede, ved å være på golvet. Hun sitter på golvet og *gjør seg synlig for ettåringen*. Hun skaper trygghet for ettåringen, den kan være trygg på at den voksne er der, noe som gir trygghet til å kunne utforske. Hun begrunner også valget med å være inne med at de sover ute flere timer i løpet av dagen, og det å være inne gir ettåringer færre avbrudd og mer kontinuitet i sin hverdag.

Vi synes vi får dekt ettåringenes behov på en annen måte. (Maja)

Dette kan tolkes som at ved å følge den dagsrytmen de andre barna har, vil ikke ettåringens behov ha blitt så synlige. Hun sier dette er med på å få dekt ettåringens behov på en annen måte. Hennes ”gull-tid på golvet” sier noe om disse behovene, der det gir ettåringen anledning

til å bli trygg. De bruker hennes føtter til å krype over og kjenne at hun er der som voksen, for så å utforske verden. Hun *gjør seg synlig for ettåringen*. På den måten sier hun at hun blir godt kjent med ettåringene. ”Gull-tid på golvet” kan gi ettåringen mulighet til å være aktivt medskapende. Den voksne ser måter barnet uttrykker seg, som av Bae (2012) pekes på som viktig for at barnet skal få medvirke ut fra sine forutsetninger. Dette samspillet som her oppstår mellom ettåringen og Maja gir også gode forutsetninger for intersubjektive deling Stern (2003). En intersubjektiv deling viser seg her når den voksne sitter på golvet og ettåringen varierer mellom å være nær den voksne, gå ut i verden for så å komme tilbake. Den voksne sitter der fremdeles. På den måten kan ettåringen speile seg i den voksne, se seg tilbake for å få bekreftelse på om det er trygt å gå ut i verden, barnet kan koordinere sine følelser med den voksnes og omvendt. Den voksne er der og følger barnet. Hvis den voksne hadde vært oppreist og opptatt med andre gjøremål, måtte barnet fulgt den voksne, og muligheten til å speile seg i den voksne hadde fått dårligere kår.

Sett i lys av Sandvik (2006), kan den voksnes pedagogiske ”gull-tid på golvet”, være et eksempel på der innflytelse og medvirkning kan handle om å sette spor (Sandvik, 2006). Vi kan her tenke oss, når vi hører Maja fortelle, hvordan disse ettåringene som er ny i barnehagelivet beveger seg ut fra den voksne og ut i verden, og tilbake igjen for å kjenne at du er der. Bort fra den voksne kan den lete etter egne svar, samtidig som den har mulighet til å krabbe tilbake å få bekreftelse, lete etter den voksnes svar, og på den måten fra begynnelsen sette egne spor. Samtidig som hun *gjør seg synlig for barnet*, har hun skapt et rom, ”gull-tid på golvet”, der muligheten også er stor for å *gjøre ettåringene synlig for seg som pedagog*.

4.3 Følelsenes vilkår i det pedagogiske arbeidet

I forbindelse med ”tegneobservasjonen” åpnes det opp for samtaler med ulike perspektiver på følelser, og hvilken plass det å vise følelser har i den voksnes hverdag i barnehagen. Dette ble det temaet som, selv om det ikke var det de snakket mest om, var det som berørte meg i analyseprosessen og under selve fokusgruppeintervjuet.

Abrahamsen (2004) understreker viktigheten av en god start for de yngste barna i barnehagen. Hun viser til at overgangen hjem-barnehage kan skape blandede følelser, noe som krever et personalet som er bevisste og gir rom for det hun kaller barnets ”fordøyelsesarbeid”. Dette

krever en voksen som lar seg berøre, og der barnet kan komme å speile sine følelser i den voksnes empati.

Når Siv setter ord på hvilken plass følelsene har i hennes arbeid sier hun:

Jeg blir så glad i disse barna jeg, og jeg tar i mot dem som de skulle ha vært mine egne (...) jeg er ikke noe redd for å vise kjærlighet og følelser, kyss klapp og klem, jeg kan gråte sammen med dem, og det synes jeg er helt greit å vise dem. Jeg synes det er supert at vi kan vise følelser, jeg føler meg allikevel profesjonell, for jeg får ikke de samme følelsene som jeg får med mine barn. De spiller jo på helt andre strenger kan en si. Men jeg viser de veldig mye kjærlighet, nærhet og kos. (Siv)

Her ser vi en voksen som gir Hansens kjærlighetsbegrep (2013) en stemme. Siv bruker ord som at det er supert at vi kan vise følelser, og at hun ikke er redd for å vise dette, hun viser nærhet og kos der hun kysser, klapper og klemmer. Hun bruker ordet kjærlighet og kan gråte sammen med dem. Hennes måte å forholde seg til følelser på, kan ut i fra det hun sier, tolkes som en del av det å være profesjonell. Hanssen (2013) bruker i sin doktoravhandling, kjærlighet som et pedagogisk begrep, hvor han knytter denne kjærligheten til det som binder barnet og omsorgsgiver sammen. Sivs beskrivelse der hun forteller hvordan hun møter ettåringen med sine følelser, kan en si sammenfaller med det Hanssen legger i kjærlighet som rommer elementene intimitet, pasjon og engasjement. Ikke alle i fokusgruppa har det samme forholdet til følelser i sitt pedagogiske arbeid, og det vil være dette jeg ønsker å løfte frem gjennom Trine sine tanker og refleksjoner rundt dette temaet. Det er viktig å presisere at dette ikke skal løftes frem som en kontrast til Sivs uttalelser, men fordi jeg ser på hennes tanker som viktig å få belyst for barnehagefeltet, og at dette vil for noen kunne oppleves som kjente tanker.

Trine forteller hvordan hun opplever de følelsesmessige møtene med ettåringen der hun sier:

Hvis ettåringen ikke får til ting, så er jeg alt for lett frampå, det innrømmer jeg glatt. Jeg kan bli så berørt av hendelser sammen med dem, og jeg tenker at ettåringen spiller på mange flere følelser til meg enn de større barna gjør. Noen ganger trekker jeg meg unna, fordi jeg synes det blir ekkelt for meg, utlevering her nå. Jeg synes det er enklere å trekke meg unna, for jeg synes de spiller på de private strengene mine, der jeg ikke føler meg profesjonell nok. Jeg kjenner når jeg kjører hjem om dagen, så kjenner jeg at jeg tenker på det. (Trine)

Slik uttrykker hun hvordan det kan oppleves å bli berørt av ettåringen. Ettåringen vekker følelser i henne, følelser som hun synes er vanskelig å vite hvordan hun profesjonelt kan eller skal møte ettåringen med. Dette resulterer av og til at hun trekker seg unna situasjonen. Det kan se ut som hennes følelser oppleves som en utfordring for henne. Og at dette kan se ut som trer i kraft når hun identifiserer seg empatisk med ettåringen. Når ”de private strengene” blir berørt, føler hun seg ikke profesjonell nok i sitt møte med ettåringen.

Som moderator la jeg merke til at de andre i fokusgruppa nikket og bekreftet henne, og jeg tenkte at det var viktig for henne at jeg stoppet opp og fulgte hennes tanker videre. En kan tolke det hun sier, at hennes opplevelse av å bli berørt føles sterkt, og blir gjort tydelig når hun sier at hun tenker på dette når hun kjører hjem. Samtidig som hun blir berørt av ettåringen, kan det også se ut som det berører henne det at hun trekker seg unna. Dette gjennom sin åpenhet og undring til sine følelser og hvordan hun reagerer i møte med dem. Når Trine gir uttrykk for at det spilles på hennes private strenger, kan det se ut som det private knyttes opp mot hennes følelser. I sitt møte med disse følelsene beskriver hun seg selv som ikke profesjonell nok til å imøtegå disse følelsene. Hun sier videre:

Jeg synes synd i ettåringene. Jeg har sånn lett for å bli sånn privat sammen med dem, lett for å bli sånn følelsesmessig revet med [snakker lavt, ler litt]. (Trine)

Det hun her sier kan vise hvordan hun tenker i forhold til følelser som noe privat. Det å bli følelsesmessig revet med knytter hun til å bli privat sammen med barna. Abrahamsen (1997) peker på at for å kunne forstå de yngste barnas samspillsbehov, må man som fagperson la seg bli berørt følelsesmessig, der hun understreker at dette må være en væremåte i møte med barnet for å kunne forstå det. I følge Abrahamsen (2004), kreves det for at de yngste skal ha mulighet til å medvirke, voksne som ”har tilgang på ettåringens verden”. En kan tolke det som Trine har tilgang på ettåringens verden, men de gangene hun trekker seg unna, kan en spørre seg om ettåringene har tilgang på hennes verden? Kan de speile sine følelser i den voksnes empati (Abrahamsen, 2004).

Hunneide (2005) beskriver en sone for intimitet, hvor de vi har et nært sensitivt forhold til og er glade i befinner seg innenfor. Innenfor denne sonen reagerer vi med en spontan medopplevelse. De som er utenfor denne sonen lar vi oss berøre av, men denne spontane medopplevelsen uteblir. Tar vi utgangspunkt i den voksnes beskrivelse av hvordan hun av og til møter ettåringen, kan det se ut som hun i disse situasjonene ikke har disse ettåringene

innenfor sin sone for intimitet. De spiller på hennes ”private strenger”. I følge Hunneide (2005) vil det være vanskelig å handle ut i fra barnets behov, hvis de ikke er innenfor denne sonen. Hansens kjærlighetsbegrep (2013) vil heller ikke oppfylles, der dette inneholder både intimitet, pasjon og engasjement, hvor disse elementene er det som Hansen peker på binder barnet og omsorgsgiver sammen. Pedagogen sier her at hun blir berørt, og det betyr jo at hun i utgangspunktet identifiserer seg med ettåringene, men i disse situasjonene hun beskriver, er det vanskelig å se at det kan oppstå en gjensidig forståelse av situasjonen, det skjer ingen intersubjektiv deling (Stern, 2004). Senere under dette temaet ser vi at denne pedagogen har ettåringene innenfor sin sone for intimitet, men hvor hun er i tvil om dette er profesjonelt.

En kan spørre seg hvorfor det å bli berørt av og til oppleves som vanskelig for henne. Tolkninger som kan si noe om dette, berøres videre i fokusgruppeintervjuet, der hun setter ord på sine tanker om det å være profesjonell og ikke profesjonell.

Det med profesjonell tenker jeg, da holder man seg til det, da går man i den retninga man har staket ut, og så kjenner jeg med meg selv, ettåringene er jo så forskjellige, det er ikke så enkelt og bestandig holde seg til det man sa. Ettåringene kan jo ha dårlige dager, gode dager og syke dager. (Trine)

Hun sier videre:

Jeg har en assistent som er sånn kjempeeffektiv (...) Jeg blir så pusete i forhold til det da, jeg kommer liksom ikke like langt som henne. For husk som voksen så måler vi effektivitet (...) hvor mye jeg får utrettet i forhold til deg. Og så tenker jeg at hun er en bedre oppdrager enn meg. For hun klarer å holde seg til grenser og regler, til det som var satt opp eller hva det nå var (...) Jeg har lett for å ombestemme meg, jeg lar ettåringene få tøyse meg litt lenger. (Trine)

Her setter pedagogen ord på tanker hun har til det å være profesjonell, der hun sier at man går i den retninga man har staket ut, og holder seg til det. Men samtidig kan det tolkes som en utfordring, når hun sier hun møter ettåringer som har forskjellige dager. For henne, slik jeg tolker det, er det vanskelig å være effektiv og målretta samtidig som en skal ta hensyn til ettåringen. Hun sammenligner seg med assistentens effektivitet, og det at assistenten klarer å holde seg til regler og grenser. Dette tenker hun, gjør denne assistenten til en bedre oppdrager enn henne. Bae (2012) hevder at de voksnes holdninger og det relasjonelle miljøet har betydning for hvordan retten til barns medvirkning blir praktisert, der det kreves et miljø med en refleksiv praksis. Uttalelsene til Trine i disse sitatene kan tolkes som hun har en refleksiv

praksis i forhold til hvordan hun opplever det å bli berørt og det å identifisere seg empatisk med ettåringen, men samtidig kan det også tolkes som hennes refleksjoner ikke gjøres ute sammen med resten av personalgruppa, hun tar de med i bilen når hun kjører hjem. Det kan tolkes som at i en hverdag som styres av effektivitet, og det å holde seg til regler og grenser, og som forbindes med det å være profesjonell, kan gi trange kår for det å være refleksiv og full av følelser som en del av det pedagogiske arbeidet.

I sitatet ovenfor beskriver pedagogen seg som ”pusete” når hun ikke ”kommer like langt” som sin medarbeider, og hun sier hun har så lett for å ”ombestemme” seg. Disse uttalelsene åpner opp for videre samtale:

Tenker du at det er negativt at du gjør det? (Siv)

Ja, jeg tenker det, men jeg synes jo at jeg gjør det godt for ungene også. (Trine)

Men kanskje du er litt mer her og nå og greier å være i det da? Og gi barnet det rommet vi snakka om i sted. (Pia)

Men så føler jeg at jeg sammenligner meg med de andre voksne, som forholdt seg til det som ble satt opp, så har jeg litt letter for å bøye av. (Trine)

Jeg tenker du klarer å være fleksibel da, du må liksom ikke holde på det du har sagt, du klarer å være litt rund, for å si det sånn. For det er jo lov for den voksne å ombestemme seg, å se det på en annen måte. (Maja)

Jeg forstår det som hennes uttrykk ”pusete”, ”å bøye av” og ”ombestemme seg” blir oppfattet av de andre deltagerne som betydningsfulle i det pedagogiske arbeidet. Det blir forbundet med fleksibilitet og det å være her og nå. Å ombestemme seg kan knyttes til Johannesen (2013) sitt begrep tvil, hvor hun sier at hennes studie viste at tvil virket som en drivkraft i det pedagogiske arbeidet. Våger vi å stoppe opp, se på situasjonen vi har foran oss, være i et ”tvlens mellomrom”, der vi prøver å forstå, før vi eventuelt handler. Pia viser til at Trine kanskje er mer her og nå og viser til ”rommet” som de hadde vært inne på tidligere. Selv om Trine ikke helt klarer å tenke positivt om det å ombestemme seg, så ser hun at det gjør godt for ungene. Dette kan bety at hun her har stilt seg i dette ”tvlens mellomrom”, ombestemt seg, og handlet ut fra det som hun sier og ser ”gjør godt for ungene”. Johannesen & Sandvik (2008) stiller ”tvlens mellomrom” opp mot Sterns intersubjektivitetsbegrep, der den voksne holder barnets oppmerksomhet og ikke bytter det ut med sitt eget fokus. Når Trine ombestemmer seg, kan det se ut som det hun tenker er profesjonelt, der hun bør forholde seg til regler og grenser som det jobbes etter, blir byttet ut med barnets følelser, oppmerksomhet

og intensjoner. Johannesen & Sandvik (2008) ser på dette som viktig i en medvirkningssammenheng, hvor det kreves at det er plass til, og det finnes noen som ønsker å dele oppmerksomheten med barna. Og hvis vi da ser på denne pedagogen som sier hun har så lett for ”å bøye av”, vil hennes følelser gi en pekepinn på at det er betydningsfullt for barnet at hun ombestemmer seg, og gir rom for dette. Gjennom min tolkning av teksten rundt Trines uttalelser, kan utfordringen for henne forstås som at i hennes måte å tenke profesjonelt, tillater hun seg selv ikke alltid å møte barnets følelser og sine egne følelser fullt ut.

Samtidig som det pekes på som positivt å ombestemme seg og å ”bøye av”, kommer det også frem at det er noen forhold som kan skape usikkerhet rundt følelser og det å være profesjonell.

Jeg synes synd i ettåringene. Jeg har så lett for å bli sånn privat sammen med dem, lett for å bli sånn følelsesmessig revet med [snakker lavt, ler litt]. (Trine)

Neida (Sigrid)

Jeg har så lett for å ombestemme meg, jeg lar ettåringen få tøy meg litt lenger. (Trine)

Men det er allikevel innenfor visse rammer, ikke sant? (Sigrid)

Disse kommentarene kan sette søkelys på om det finnes ”rammer” en bør forholde seg innenfor når en snakker om følelser. Mannion (2007) hevder at barn-voksen relasjonen vil fordre en voksenrolle som går inn og reflekterer hva dette ”rommet” som relasjonen foregår innenfor bygger på. Han hevder at for at barns rett til medvirkning skal være virksom, må de voksne ta fram og se på hva som farger deres måte å være i relasjon med barn på. De må se på rådende diskurser om barn og barndom, tradisjonelle oppfatninger, se på sin oppfatning av det å være voksen sammen med barn. Han ser på barn og voksen som uløselig knyttet sammen, der det ligger en utfordring i det å ta dette på alvor. Han hevder det at vi bør forplikte oss til å jobbe reflektivt som en del av det pedagogiske arbeidet.

Når det her settes søkelys på det følelsesmessige i det pedagogiske arbeidet, kan dette gi oss en pekepinn på at dette er noe det må snakkes mer om. Usikkerheten rundt det profesjonelle i møte med følelser kan sees på som der følelser blir sett på som ”en kontrast til fornuften”, der Abrahamsen (1997) hevder at fornuften er oppvurdert og følelsene nedvurdert. Hun viser til

sin egen oppvekst i en vestlig tradisjon, og sier vi er preget av dette synet, og at dette er et hinder for å kunne se begge sidene av mennesket for å kunne se det som helhet. Når Trine snakker om og undrer seg over hvilken plass hennes følelser skal få i det pedagogiske arbeidet, kan det sees i sammenheng med spørsmål Johannesen & Sandvik (2008) stiller der de spør om det finnes sannheter i dagens barnehagefelt som er med og tar opp plassen fra andre perspektiver. En kan spørre seg om Trine sine tanker om profesjonalitet kan være til hinder for at hennes følelser får komme til uttrykk?

5. SAMMENFATNING MED AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hva kan pedagogisk arbeid være i møte med ettåringens rett til medvirkning?* Med utgangspunkt i problemstillinga oppsummerer jeg mine funn som har fremkommet gjennom mine tolkninger av dataene og teoretiske drøftinger.

Bae (2006) sier at barns rett til medvirkning kan forstås som der barnet får oppleve at egen stemme blir tatt på alvor og er betydningsfull i fellesskapet. Studiens funn viser at den kommunikasjonen som foregår i en relasjon, har betydning for om barnet får delta som et medvirkende subjekt. I denne studien kommer dette til uttrykk slik:

Mine funn viser at det i møte med ettåringens rett til medvirkning krever en tydelig pedagogrolle der ansvaret ligger i det å *gjøre ettåringen synlig for seg selv som pedagog*, der det forutsettes at *pedagogen gjør seg synlig for ettåringen* og med utgangspunkt i dette, *gjør ettåringen synlig for sine medarbeidere*. Dette ansvaret viser seg gjennom en anerkjennende holdning i møte med ettåringens uttrykksmåter, hvor det pedagogiske arbeidet organiseres med utgangspunkt i et ønske om en gjensidig forståelse av situasjonen ettåringen og pedagogen møtes i. Fokusgruppa viser gjennom flere eksempel hvordan de organiserer med utgangspunkt i ettåringen der de speiler seg i barnets reaksjoner og uttrykksmåter. En fremgangsmåte de benytter er å møte og følge det de tolker som lystbetont for ettåringen.

Studien viser også at pedagogisk arbeid kan være å inneha eller innta en refleksiv pedagogrolle. Dette viser seg der pedagogens handling ikke møter gjenklang hos barnet og pedagogen må reorganisere og på den måten oppnår en gjensidig forståelse av situasjonen. Pedagogen går da inn og tar regien ved å reflektere, og i neste omgang fører dette til endrede handlinger som har betydning for muligheten til reell medvirkning i praksis. Et av flere eksempel som viser dette er fortellingen om ”medvirkning de lux” hvor barna er i leik, de medvirker, og den voksne ønsker å tilføre et nytt element inn i leiken. Barna uttrykker at dette ikke er greit, de blir redde. Den voksne tar dette på alvor, og fjerner dette elementet og leken fortsetter. Her medvirker barna i situasjonen, sier ifra, og deres rett til å medvirke blir tatt på

alvor. Dette viser at ettåringens rett til medvirkning trer i kraft når den voksne møter barnas uttrykksmåter, og der voksnes intensjoner blir satt til side til fordel for ettåringen.

Denne studien viser at møte med ettåringen vekker følelser hos pedagogen, følelser det ikke er like lett å møte som profesjonell. Det fortelles hvordan det å la seg berøre og hva dette kan innebære, oppleves forskjellig av de ulike deltagerne i fokusgruppa, ut i fra hvilke vilkår dette blir gitt av den enkelte eller av rammen det pedagogiske arbeidet er bygd rundt. Mine drøftinger synliggjør at pedagogisk arbeid innbefatter de voksnes følelser i møte med ettåringen, der noen av fokusgruppas deltagere forteller hvordan dette oppleves, og hvordan dette gir seg utslag i praksis.

På bakgrunn av studien og i lys av min problemstilling, har jeg gjort meg noen tanker omkring følelsenes vilkår i det pedagogiske arbeidet. Abrahamsen (1997) hevder at kvalitet også handler om å åpne opp for fagpersoners egne følelser og reaksjoner. I denne studien kommer det frem at det å vise følelser som profesjonell i barnehagen, oppleves forskjellig. En av fokusgruppas deltagere bruker ordet å bli glad i og kjærlighet som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet, men funn viser også at det oppleves vanskelig å håndtere sine følelser i møte med ettåringen, da ettåringene berører spesielt. Hansen (2013) stiller seg spørsmål om barnehagen trenger å supplere sine faglige diskusjoner og tenker da at kjærlighetsbegrepet, som han ser på som et basalt relasjonelt element, kan inngå i denne diskusjonen. Han ser på dette som en verdig utfordring for pedagogenes selvoppfattelse, samtidig som det kan være med på å løfte de yngste barnas hverdag i barnehagen.

Denne studien kan være med på å si noe om et behov for en arena i barnehagen der det legges til rette for muligheten til å reflektere og utfordre forestillinger og kunnskap knyttet til den voksnes følelser i møte med ettåringen. En arena der voksnes følelser i møte med barnet blir sett på som en viktig verdi og kvalitet som bidrar til barns deltagelse og rett til medvirkning i sin barnehagehverdag.

Av og til må vi kanskje tillate ettåringen å berøre våre ”private” strenger, og kanskje er det nødvendig når de står med én fot i hjemmet og én i barnehagen, sånn at disse to verdener skal kunne møtes og bli til barnets verden. Utfordringen for den voksne vil kanskje være å stemme disse ”strengene” slik at de gir gjenklang i ettåringen.

5.1 Mulige veier videre

Studien har gjort meg nysgjerrig og det har åpnet opp for flere spørsmål. Det hadde vært spennende å sett nærmere på tema følelser. Jeg ville sett nærmere på: Det å bli berørt, Hunneides begrep sonen for intimitet og Hansens kjærlighetsbegrep i barn – voksen relasjonen.

Studien har også åpnet opp for andre interessante tema. Det har vært spennende å følge pedagoger i deres fortellinger om ettåringen, pedagoger som har erfaring fra ulik type barnehager. Det kan se ut som dagens barnehage organiseres mer mot barnehager med baseløsninger. Og en del barnehager har opprettet rene ettårsgrupper. Barnehager der barna er organisert i søskengrupper, kan det se ut som det blir færre og færre av. Det kunne vært interessant å studere og få mer kjennskap til de yngste barnas hverdag i søskengrupper. Kanskje de sitter med viktig kunnskap som kanskje ikke er så synlig i dagens barnehagefelt.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. <http://www.regjeringen.no/Kunnskapsdepartementet/Tema/Barnehager/>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. og Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Samspillet mellom førskolelærer og barn. *BARN*, nr. 1, 2009, 9-28.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I: T. Korsvold (Red.), *Barndom barnehage inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J. E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsrapport*. E. Bjørnstad & I. P Samuelsson, (Red.), Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Barnehagens medvirkning: Overordnede perspektiver og internasjonal forskning. I: B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pedagoger.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (21/2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perpektiver*. NTNU Samfunnsforskning AS
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, (s. 266-276).
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hamsun, K. (2005). *På gjengrodde stier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fellesskapet*. (Doktorgradsavhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, didaktik.). Aarhus Universitet, Aarhus.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hundeide, K. (2005). ICDP Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi*, 7, 9-25.
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP Programmet*. Oslo: International Child Development Programme (ICDP).
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordic Early Childhood Education Research Vol.6, NR 11*, 1-17.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning-noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager. Lov av 17. juni 2005, nr 64*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mannion, G. (2007). *Going Spatiel, Going Relational: Why 'listen to children' and children's participation needs reframing*. In *Discourse*, Vol. 28, No. 3, September 2007 Special Issue on Pupil Voice in Educational Research, pp. 405-420.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU: 2012:1. (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schön, D. (1983). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.

- Statistisk Sentral Byrå. (2014). Hentet fra [www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-
endelige/2014-04-25](http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-
endelige/2014-04-25)
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. (2004). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Sternberg, R. J. (2006). A Duplex Theory of Love. In: R. J. Sternberg & K. Weis (Eds.), *The Psychology of Love (pp. 184-200)*. New Haven & London: Yale University Press.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winnicott, D.W. (1985). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. Hogarth Press.

Vedlegg

Vedlegg 1

Ulla-Brit Ertsås
Dybdahlsvei 12
7051 Trondheim
Tlf. 90824195
e-post: uberts@ntebb.no

Trondheim, januar 2014

Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse i en mastergradsprosjekt med tema:

Hva innebærer medvirkning for ettåringen, og hvordan kan barnehagelærer/førskolelærer styrke denne muligheten.

Mitt navn er Ulla-Brit Ertsås og er student ved masterstudiet i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH) for barnehagelærerutdanning i samarbeid med NTNU i Trondheim. Jeg er utdannet førskolelærer ved DMMH i 1988, og mitt erfarings- og interessefelt er de yngste barna i barnehagen.

Mitt tema for masterprosjekt har fått retning med bakgrunn i forskningsundersøkelsen ”Barns trivsel og medvirkning i barnehagen” (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Rapporten viser til tendenser som sier at i noen observasjoner av de yngste ser en barn som ikke blir sett, i andre observasjoner blir barnet sett, men ikke forstått. Eller barnet blir sett og forstått, men ikke tatt hensyn til.

For å få større innsikt i temaet ønsker jeg å foreta et fokusgruppeintervju med fem førskolelærere/barnehagelærere fra fem barnehager. Hensikten med dette fokusgruppeintervjuet er å få innsikt i hva som rører seg i / hva medvirkning handler om i barnehagehverdagen. Du vil i dette fokusgruppeintervjuet sammen med de andre reflektere og samhandle rundt mitt valgte tema. Samtidig ønsker jeg å ha muligheten til å kunne foreta et dybdeintervju med en eller flere av dere ut i fra interessante funn gjort gjennom analyser etter fokusgruppeintervjuet. Jeg planlegger å gjennomføre fokusgruppeintervju i midten av januar,

og eventuelle dybdeintervju i slutten av januar. Fokusgruppeintervju vil ha en varighet på 1 ½ time, og dybdeintervju 1 time.

Intervjuene vil danne grunnlag for det teoretiske arbeidet i min masteroppgave. Alle personidentifiserende opplysninger vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuene. Det er kun jeg som har tilgang til opptakene. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt, vår/sommer 2014.

Min faglige veileder er Monica Seland, førsteamanuensis ved DMMH.

Deltagelse er basert på fullstendig frivillighet, og en kan når som helst trekke seg fra deltagelse uten videre begrunnelse.

Jeg håper at dette kan være interessant for deg å være med på. Ønsker du mer informasjon, kan du ta kontakt med meg på telefon eller e-mail.

Med vennlig hilsen Ulla-Brit Ertsås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet ”Hva innebærer medvirkning for ettåringen, og hvordan kan barnehagelærer / førskolelærer styrke denne muligheten”, og er villig til å delta i fokusgruppeintervju og eventuelt dybdeintervju. Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg er også innforstått med at dataene vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert ved presentasjon, og at opptak blir slettet når prosjektet er avsluttet.

Dato

Sted

Signatur

Vedlegg 2

Intervju / Samtale-guide for fokusgruppe

INFORMASJON innledningsvis

Vise til informasjonsskrivet og repetere

- forskningstema
- opptak
- anonymitet, taushetsplikt
- frivillighet

Fokusgruppeintervju/samtale – hva er det?

- deltakernes rolle
- min /forskerens rolle
- hva dette fokusgruppeintervjuet/samtalen omhandler

Introduksjonsrunde

- navn, alder , utdanning , yrkesbakgrunn
- type barnehage / drift

ETTÅRINGENS RETT TIL MEDVIRKNING I HVERDAGEN

Innledningsspørsmål:

-Kan dere fortelle hverandre om en opplevelse, ei erfaring dere har hatt som beskriver ettåringens medvirkning i barnehagehverdagen?

Deltakerne får her et par minutters tenketid, og vi tar deretter en runde hvor deltakerne forteller til de andre.

- Umiddelbare tanker og refleksjoner etter fortellingene. (løfte hverandres forståelser og erfaringer gjennom å kommentere og utvide hverandres forståelser)

REFLEKSJONER RUNDT TO GITTE OBSERVASJONER med fokus på medvirkning:

”VASKE-OBSERVASJONEN”

Åse skrur opp vannet, Arne (ett-åring) sine føtter og armer begynner å ”gå”, smiler, tar begge hender under vannet, tramper med føttene, klapper i vannstrålen, ser på sidemannen som også klapper, blikkene møtes. Åse voksen sier at de må slutte, de to fortsetter litt til, og Åse voksen sier at hun skjønner at det er morsomt og slår av vannet.

”TEGNE-OBSERVASJONEN”

Bernt (ett-åring) beveger seg ut i et annet rom. Han oppdager et bord hvor to barn sitter og tegner.(...) Bernt lager klynkelyder og peker mot de som tegner. Det ser ut som han også vil tegne. En voksen, som sitter et par meter lengre bort, ser hva som skjer. Hun reiser seg og går fra byggeaktiviteten hun har med tre andre barn. Hun går bort til Bernt og sier: ”Nei, du kan ikke tegne, det er de største barna som skal tegne nå”. Han hamrer i bordkanten og kommuniserer tilsynelatende at han ikke liker responsen han får. Den voksne bærer han med seg, setter han på fanget sitt og fortsetter byggeaktiviteten. Hun holder opp byggeklosser og Lego foran ham og forsøker å få oppmerksomheten hans bort fra tegnebordet. Bernt sitter i fanget hennes, men uten å vie aktiviteten hun foreslår noe oppmerksomhet. Han kikker mot bordet hvor tegningen foregår. (Observasjoner fra forskningsprosjektet ”Trivsel og medvirkning i barnehagen” (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012)

Innledningsspørsmål:

-Hva er deres umiddelbare reaksjoner på disse observasjonene?

-Hvilke følelser vekker disse to fortellingene?

Spørsmål jeg ønsker det bli reflektert rundt i løpet av dette intervjuet med observasjonene som bakteppe:

-Hvorfor tror dere de voksne handler som de gjør?

-Hvordan kunne de ha handlet?

-Har du noen gang handlet på denne måten/på måter som kanskje ikke er ”ideelle”? Hvorfor?

(Dette kan sees i forbindelse med utfordringer personalet kjenner på i møte med ettåringens rett til medvirkning).