

# Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv

Marianne Ree

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å få kunnskaper om medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Studien er basert på seks individuelle semistrukturerte intervjuer av personale i tre ulike barnehager. Forskningsspørsmålet i studien er: Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap? Analysen viser følgende vilkår for medvirkning i fellesskap: 1) Samhold 2) Barns initiativer og perspektiver 3) Aksept/toleranse for ulikhet 4) Barnehagens institusjonelle strukturer og regler. Intensjonene bak personalets handlinger var av betydning for en demokratisk orientering mot å skape vilkår for medvirkning i fellesskap.

Nøkkelord: medvirkning, fellesskap, demokrati, personalets beskrivelser

## The staff's descriptions of participation interpreted from a community perspective

### Abstract

The aim of this study is to contribute with knowledge about children's participation in ECEC with focus on a community perspective. The study is based on semi-structured, individual interviews with six educators in three different Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions. The research question is: What conditions for participation appear through the staff's descriptions of participation in the ECEC community? Four conditions for participation in the community were revealed in the analysis. These addressed participation according to: 1) Unity 2) Children's initiative and perspective 3) Acceptance/tolerance for diversity 4) ECEC institutional structures and rules. The intentions behind the educator's actions also proved to be important for a democratic orientation towards creating conditions for participation in community.

Keywords: participation, community, democracy, educators' descriptions

## Introduksjon

Denne artikkelen er basert på en studie som omhandler barnehagepersonalets beskrivelser av barns medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Allerede i 2003 uttrykte det daværende Arbeids- og administrasjonsdepartementet bekymring for en økende individualisering, med oppløsning av gruppetilhørigheten som konsekvens

(NOU 2003:19). I den reviderte rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) er det lagt vekt på medvirkning og barns deltakelse i et demokratisk fellesskap der alle har verdi. En slik kollektivt orientert tilnærming er av betydning for et sosialt bærekraftig samfunn (Miller 2014) som karakteriseres av respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve

sammen, i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson 2014: 42).

Studiens forståelse av medvirkning kan ses i sammenheng med Habermas' (1984) tro på kommunikasjonskraft for muligheten til å bli aktivt handlende i møtet med andre. Dette henger også sammen med Biestas (2015) påvisning av at en trer frem som demokratiske subjekter gjennom frihet til å handle sammen med andre som er forskjellige fra en selv. Det betyr her at medvirkning i fellesskap forstås ut fra intersubjektive situasjoner der to eller flere barn har muligheter til å delta, bli inkludert, akseptert og engasjert i felles virksomhet med andre. Det innebærer også at barna på ulike måter har vilkår for å ta initiativ, og at initiativet følges opp og responderes på av andre.

Formålet med artikkelen er å bidra med kunnskaper om medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Ut fra dette er forskningsspørsmålet: *Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap?*

I artikkelen analyseres barns medvirkning i fellesskap i norsk kontekst. Analysen utgår fra et empirisk materiale bestående av intervjuer med personale. Nedenfor presenteres forskning av relevans for fokuset i artikkelen, teoretisk forankring, metode og material samt empiriske resultater.

## Forskning om barns medvirkning

Forskningen på demokrati og medvirkning startet på slutten av nittitallet og var rettet mot normative og politiske argumenter, for deretter å ta et økende fokus på hvordan normative og politiske ideer kan omhandles i praksis (Emilson og Johansson 2017). I den senere tid er det blitt et økende kritisk perspektiv på spørsmål om demokrati og medvirkning i barnehagen, og de to siste tiårene er det gjennomført en rekke empiriske studier. Studiene har vist at arbeidet med demokratiske prosesser (Svinth 2013; Ribaeus 2014),

og medvirkningsretten slik det er forankret i internasjonale konvensjoner og dokumenter fra FN, er utfordrende å implementere i praksis (Bae 2012). Barns medvirkning henger sammen med kvaliteten på interaktive prosesser mellom barna og personalet i barnehagen (Bratterud m.fl. 2012; Ree og Emilson 2019; Sheridan og Pramling Samuelsson 2001; Sylva m.fl. 2004). Vi vet også at barns muligheter for medvirkning henger sammen med personalets syn på barn og de voksnes kunnskaper og vilje til å gi avkall på kontroll og makt (f.eks. Bae 2009; Dolk 2013; Emilson 2008; Grindheim 2014; Svinth 2013; Tofteland 2015). Studien til Svinth (2013) viste at i de tilfellene der barnehagelærerne tok barns perspektiv, økte barns engasjement og deltakelse i fellesskapet. Personalets håndtering av regler, rutiner og planer kan derfor risikere å bidra til at barns medvirkning begrenses (Emilson 2008; Nyland 2009). Samtidig fremheves det i forskningen at felles forståelse av de institusjonelle normene og reglene kan være viktig for å stimulere til felles deltakelse (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015).

Forskning viser at retten til medvirkning ofte oppfattes og utøves i form av barns individuelle valg og selvbestemmelse (f.eks. Bae 2009, 2012; Kjørholt 2011; Puroila m.fl. 2012; Ribaeus 2014; Seland 2018). Dette synet på medvirkning har i senere tid blitt kritisert for å være begrensende (Ife 2009; Kunnskapsdepartementet 2018; Percy-Smith og Thomas 2010; Seland 2018). Det trengs en utvidet forståelse av medvirkning som noe mer enn individuelle rettigheter og selvbestemmelse. Seland (2018) mener at en slik orientering underbygger et syn på barn som brukere fremfor borgere. Dette er en tilnærming som Emilson (2008) hevder kan føre til at barn ikke lærer seg demokratiske kvaliteter som å kompromisse. Bae (2009) er inne på noe av det samme når hun hevder at en individualistisk forståelse av medvirkning kan underminere barns rett til å handle og til å uttrykke seg i fellesskap. Østrem (2012:106) legger til at økt individualisme ikke

bare setter til side fellesskapet og de gode relasjonene, ifølge henne er det like alvorlig at det vies lite oppmerksomhet til mangfold, interessekonflikter og disharmoni. Dette er aspekter som forfatteren hevder er premissene for et demokratisk fellesskap.

Medvirkning må også forstås og praktiseres fra et kollektivt perspektiv (Emilson og Johansson 2017; Johansson m.fl. 2016; Puroila m.fl. 2012; Smith 2011). Når barn får mulighet til å medvirke aktivt gjennom å ta initiativer, har det vist seg å kunne bidra til at barna i større grad våger å tre frem og ta ansvar for andre i fellesskapet (Brownlee m.fl. 2017). Det fremkommer også i forskningen at gruppeinteraksjoner kan skape bedre vilkår for demokratiske erfaringer som tilhørighet og fellesskap, enn dyadiske interaksjoner mellom personale og enkeltbarn (Zachrisen 2016).

Selv om en del forskning tar et kritisk blikk på medvirkning i barnehage som et individuelt prosjekt, mangler det systematiske studier som utforsker vilkår for medvirkning i fellesskap. Det trengs mer kunnskap om forståelser og praksiser knyttet til medvirkning i fellesskap. Denne studien utvider den tidligere forskningen ved at den undersøker vilkår for medvirkning i fellesskap ut fra fortolkning av personalets beskrivelser. Den bidrar til å flytte fokuset fra det individuelle barnets rett til medvirkning, til medvirkning i intersubjektive møter mellom barna og personalet.

## Teoretisk forankring

Denne studien er basert på Habermas' (1984) tenkning om at fenomener i verden må forstås fra et dobbelt perspektiv, nemlig ut fra både et livsverden og et systemperspektiv. Her betyr det at medvirkning i fellesskap tolkes og forstås både ut fra deltakernes syn basert på en kommunikativ rasjonalitet fra et livsverdiperspektiv, og en målrasjonalitet ledet av systemet. En kommunikativ rasjonalitet må i denne sammenhengen forstås som kommunikasjonshandlinger preget av likeverd, åpenhet, gjensidighet og felles forståelse. Slike

handlinger er av intersubjektiv karakter og har en forståelsesorientert tilnærming. Intensjonen i slike handlinger er å få til konsensus som leder til intersubjektive møter bestående av gjensidig forståelse, likeverd og tillit (Habermas 1984). Kommunikativ rasjonalitet er subjekt-subjekt-orientering (Habermas 1984). En strategisk rasjonalitet forstås her som en strategisk handling orientert mot måloppnåelse og effektivitet. Kommunikasjonshandlingene mellom de involverte partene i en slik orientering blir ofte asymmetriske og kjennetegnes av bevisst eller ubevisst manipulasjon. Dette fører til et subjekt-objekt-forhold. Faren er da at den andre parten kan bli utnyttet i kommunikasjonen for egen fremgang (Kemmis 2011). De to handlingsformene er rasjonelle på ulike måter, alt etter hva som er formålet med handlingen (Habermas 1984). Det sentrale er at mening skapes ut fra hvilke intensjoner som ligger bak handlingen (Habermas 1984). For å kunne forstå personalets beskrivelser av medvirkning i fellesskap, må intensjonene med deres handlinger tolkes. Habermas' begreper livsverd og system, samt kommunikativ og strategisk rasjonalitet, brukes som grunnlag for tolkning av funnene i dette arbeidet.

Biestas (2007) teori tilfører forståelse av demokrati i utdanningskontekster. I motsetning til Habermas er Biesta (2015) opptatt av demokratiske praksiser gjennom barns subjektivering. Dette går ut på at alle har muligheten til å fremstå som unike og meningsfulle borgere med frihet til å handle i fellesskap med andre, og ikke gjennom rasjonell argumentasjon der en må besitte visse evner og verdier for å kunne delta i fellesskap med andre (Kemmis 2011). Dette er en forståelse som vil kunne lede opp til spørsmål som hvem som kan, får og vil medvirke i fellesskapet. Ifølge Biesta (2015) må man i en demokratisk utdanningspraksis finne en balanse mellom dimensjonene sosialisering (hvordan vi blir del av eksisterende ordener), kvalifisering (utvikling av ny kunnskap) og subjektivering (dvs. ivaretagelse av barns ulike initiativer samt frihet til egen tenkning og

handling). Hvorvidt denne balansen oppnås, ses i sammenheng med hvordan Habermas beskriver den kommunikative handlingen når den styres av intensjoner om å oppnå felles forståelse og gjensidighet. En strategisk rasjonalitet, der målet til personalet er rettet mot kvalifiserende og disiplinerende aspekter, kan bidra til ubalanse dersom subjektiveringsdimensjonen er lite fremtredende i handlingene. En demokratisk medvirkende praksis vil være vanskelig å oppnå i en slik handling.

## Metode

Habermas' kommunikative handlingsteori har sin vitenskapelige plassering innenfor kritisk teori og hermenutikken (Eriksen og Weigård 2014: 21). Metodologisk innebærer det en fortolkning av helhets- og deltenkningen (f.eks. livsverden og system). Betydningen av egen forforståelse i tolkninger og kunnskapsproduksjon må komme frem (se analyseprosessen). Ifølge Emilson (2017) er styrken ved teorien nettopp denne helhetstenkningen, for å hindre at fokuset blir enten individet eller systemet, men rommer begge perspektivene. I analysene erfarte jeg en fare for eksempel ved at livsverdenen og den kommunikative rasjonaliteten kunne tolkes som noe positivt, mens systemet og strategisk rasjonalitet ofte fremsto som negativt. For å unngå denne fallgraven har jeg gjennom alle fasene i studien stilt kritiske spørsmål til mine fortolkninger.

Datagrunnlaget er basert på seks individuelle semistrukturerte intervjuer av personalet (én barnehagelærer og én assistent i tre barnehager). Alle var deltakere i prosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) ([www.goban.no](http://www.goban.no)). Intervjuene er en del av et større feltarbeid gjennomført fra høsten 2016 til vinteren 2017.

Kriteriene for utvelgelsen av barnehager er basert på variasjoner i gruppestørrelse (16, 22 og 48 barn og 3, 5 og 9 voksne), og organisasjonsform (avdeling, base/fleksibel). To av barnehagene bestod av rene 5-årsgrupper, og en bestod av en 3-5-årsgruppe. Barnehagene hadde også ulik geografisk plassering (en rural

og to i urbane strøk), ulike størrelser (80–230 barn) og ulikt eierskap (to kommunale og en privat). Formålet med dette utvalget var å sikre en viss variasjon.

Intervjuer er valgt som metode for å få vite noe om personalets forståelser og erfaringer om medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Intervjuene ble tatt opp og transkribert rett etter gjennomføringen. Intervjuene varte fra ca. 30 til 50 minutter. Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene. Hovedtemaet var hvordan og når barn medvirker, dilemmaer i arbeidet med medvirkning, og hvordan personalet forstår sin egen rolle for å skape vilkår for barns medvirkning. Formålet med spørsmålene var å få personalet til å beskrive sine forståelser av medvirkning. I intervjuguiden ble ordet fellesskap utelatt helt bevisst for å se om personalet selv ville løfte frem ideen om fellesskap i forbindelse med medvirkning. I intervjuene prøvde jeg å få til en oppfølging av informantenes innspill med å si for eksempel: «Kan du fortelle mer om dette» eller «hva mener du med det?».

## Analyseprosessen

Analysen tar sikte på å fremskaffe en forståelse for vilkårene for medvirkning i fellesskapet i lys av intensjonene som ligger bak. Dialektikken mellom forforståelse og forståelse står sentralt. Formålet handler ikke om å utvikle absolute sannheter, men holdbare fortolkninger for å kunne forstå andre. I analysene og tolkningene av empirien har jeg derfor prøvd å ha en åpen tilnærming, gjennom å utfordre egne antakelser og forestillinger ved å se dem fra flere perspektiver (livsverden og systemperspektiv), samt stille kritiske spørsmål ved det jeg tror jeg ser. Til tross for denne åpenheten vil jeg legge til at tolkningene ytterst sett handler om konstruksjoner, ens egen forståelse av virkeligheten. Virkeligheten fremstår dermed ikke som entydig, men mangfoldig. Den er avhengig av hvem som ser og hvilke vitenskapelige og teoretiske briller det ses gjennom. Når resultatene skal drøftes og konklusjo-

ner trekkes, er det vesentlig å ta hensyn til at Habermas' teori og begreper ligger til grunn for arbeidet. For å få tak i personalets intensjoner bak deres beskrivelser, er analysen inspirert av hvordan Kvale og Brinkmann (2009) beskriver analyser med fokus på mening i tre steg: 1) meningsfortetting, 2) meningskategorisering, 3) meningsfortolkning.

Analysens første fase, «meningsfortetting», bestod av en nærlæsing av det transkriberte materialet for å få en meningsfortetting av personalets beskrivelser. Intervjuene ble først analysert enkeltvis, for deretter å bli sett i sammenheng med hverandre i lys av spørsmålene under hovedtemaene i intervjuguiden (se metode ovenfor). Fremtredende aspekter i analysen var beskrivelser knyttet til medvirkning i sammenheng med barns individuelle valg og selvbestemmelse. Det var også utsagn der personalet beskrev medvirkning som barns muligheter til å tre frem i situasjoner der flere barn og personale var til stede.

Ut fra studiens problemstilling ble situasjoner der personalet beskrev at flere barn og personale var til stede i felles handling, fulgt opp i analysens neste fase, som var «meningskategorisering». I denne fasen søkte jeg etter variasjoner og likheter for å identifisere fremtredende mønstre i personalets beskrivelser av medvirkning koblet til kollektive aspekter av vilkår for medvirkning. For eksempel var dette beskrivelser som omhandlet barnas muligheter til å bli inkludert, akseptert og engasjert i fellesskap med andre i intersubjektive situasjoner, karakterisert via delt repertoar og gjensidig engasjement i en felles lek/virksomhet. Aspekter som var fremtredende her, var for eksempel det å verne om barnas felles lek og at barna fikk delta i felles hverdagslige oppgaver, samt å snu på rutiner for ivaretagelse av felles lek og å videreføre barnas innspill til felles samtale og diskusjon.

I den siste fasen, «meningsfortolkning», ble de fremtredende kollektive vilkårene analysert og tolket i lys av Habermas teoretiske perspektiver om strategisk og kommunikativ rasjo-

nalitet, samt Biestas forståelse av demokrati med fokus på subjektiveringsdimensjonen. Formålet var å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart trådte frem i personalets beskrivelser. Rekonstruksjon av personalets beskrivelser (Alvesson og Sköldbberg 2009) i forhold til hvilke intensjoner som kunne ligge bak deres beskrivelser av medvirkning i fellesskap, ble derfor sentralt i denne analysefasen.

### **Etiske betraktninger**

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) når det gjelder personvern-hensyn. Formidling av informasjon om studiens formål, muligheter for å trekke seg fra deltakelse når de måtte ønske det, informert samtykke til å delta i studien samt anonymisering og sikker lagring av data er ivare tatt i henhold til etiske retningslinjer (NESH 2016). Det ligger også et etisk ansvar i hvordan jeg fortolker personalets beskrivelser, noe jeg har prøvd å ivareta ved å etterprøve mine fortolkninger kritisk, og gjennom at andre forskerkolleger og veiledere har bistått og utfordret mine tolkninger.

### **Funn og diskusjon**

Følgende fire vilkår for medvirkning i fellesskap fremkom gjennom analysen: 1) Samhold, 2) barns initiativer og perspektiver, 3) aksept/toleranse for ulikhet, 4) institusjonelle strukturer og regler. Analysen viste også at intensjonene bak personalets beskrivelser av handlinger virket inn på vilkårene for barnas medvirkning i fellesskap.

Vilkårene presenteres og diskuteres med eksempler i form av sitater fra intervjuene. Sitater er valgt ut for å illustrere variasjoner innenfor de fire kategoriene, med formål om å synliggjøre små nyanser som på ulike måter kan virke inn på vilkår for medvirkning i fellesskap.

#### **1) Samhold som vilkår for medvirkning i fellesskap**

I analysen trådte samhold frem som vilkår for medvirkning i fellesskap. Det kom til uttrykk for eksempel ved at barn fikk delta i felles planleg-

ging og i felles samtaler der andre barn var til stede. To sitater (Barnehage 1 og 3) der personalet beskriver medvirkning ut fra samhold i form av at barna er deltakere i felles samtaler under måltidet, viser dette.

*Selv om du velger å ikke spise, så sitter vi fremdeles med bordet, fordi måltidet er noe vi er sammen i. Selv om vi ikke spiser, kan vi være med på den planleggingen vi driver med. Vi blir for eksempel enige om at når vi kommer ut, da leker vi reveleken. Medvirkningen blir da at det er samspill mellom alle, og at alle sammen er med på å lage en plan. (Barnehage 3)*

Personalet i sitatet (Barnehage 3) synes å legge vekt på måltidet som noe mer enn bare å spise, men også som en møteplass der barna kan være sammen og delta i felles samtaler, der de sammen planlegger innhold i barnehagen. Den ansatte beskriver hvordan barn inviteres inn i samtalen gjennom felles beslutninger om hva som skal skje etter måltidet.

I sitatet har personalet fokus på å skape samhold blant barna. Barna oppmuntres til å delta i måltidet, selv om de ikke ønsker å spise, men for å være sammen med andre og bidra inn i samtaler og planlegging av videre lek. Beskrivelsen «vi blir enige om» gir også et inntrykk av hva en med Biestas (2015) terminologi kan kalle subjektivering, samt kommunikative intensjoner (Habermas 1984) orientert mot å skape felles forståelse og felles virksomhet (revelek). Personalet beskriver videre at «selv om du velger å ikke spise, så sitter vi fremdeles med bordet, fordi måltidet er noe vi er sammen i». En slik beskrivelse gir både inntrykk av en kommunikativ intensjon rettet mot ivaretagelse av barns subjektivering, samtidig som en slik beskrivelse også kan tolkes som en strategisk intensjon med mål om orden og kontroll i måltidet.

*Samtalen med barna rundt bordet er viktig. Samtaler med dem om hva de har gjort hjemme eller i barnehagen, for eksempel. Med en gang du forlater bordet, blir det støy og uro, men hvis du sitter og konsentrerer deg*

*om å ha gode samtaler, er det bedre. Det samholdet vi har, at andre blir dratt med inn i samtalen. Jeg tror samtaler er gode for å få rolige og gode måltider. (Barnehage 1)*

I dette sitatet fremhever personalet også deltakelsen i felles samtaler under måltidet som betydningsfullt, men da for at måltidene skal bli gode og rolige. De beskriver også at en må konsentrere seg og sitte ved bordet. Om det ikke skjer, blir det støy og uro. I sitatet synes personalets intensjoner å være styrt ut fra deres eget perspektiv om å få til rolige måltider. Målet om ro kan tolkes som kontrollerende intensjoner om å sosialisere barna inn i en norm for måltidet preget av orden. Det synes som om barnas intensjoner blir underordnet personalets intensjoner. Dette kommer til syne gjennom personalets beskrivelse av at de (personalet) må være til stede og konsentrere seg om å ha en god samtale under måltidet for at det skal bli ro. Det gir assosiasjoner om at det er personalets perspektiv som fremstår som styrende for barnas handlingsmuligheter. Dette indikeres i uttalelsen om at når voksne er borte, blir det «støy og uro». Betydningen om at barna selv kan skape vilkår for gode medvirkende samtaler i fellesskapet, synes å være undervurdert.

I begge sitatene synes personalet å beskrive betydningen av at barna får medvirke gjennom det å være engasjert og oppmerksomme omkring en felles aktivitet. Dette kommer til uttrykk når personalet beskriver «at andre blir dratt inn i samtalen» eller når de beskriver at «vi blir enige». Personalet i begge sitatene bruker pronomenet «vi», noe som kan tyde på at personalet også ser seg selv som deltakere i fellesskapet og i samtalen. Sitatene viser også variasjoner i beskrivelsene ved at de på ulike måter synliggjør kommunikative og strategiske intensjoner (Habermas 1984) om hvorfor det å skape samhold gjennom felles deltakelse i felles samtaler er sentralt, alt etter hva som kan tenkes å være intensjonen bak deres handlinger. Felles normer er i tidligere forskning fremhevet som noe som kan

støtte opp om felles deltakelse (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). En viss orden kan bidra til at alle barns initiativer ivaretas, også barna som er mer tilbakeholdne. Analysen av de to sitatene viser en slik kompleksitet; personalet har intensjoner om å støtte barns medvirkning i fellesskapet (jf. Habermas 1984), noe som også krever av fellesskapet at det tas hensyn både til enkeltindivid og til hverandre.

## 2) Barns initiativer og perspektiver som vilkår for medvirkning i fellesskapet

Barns initiativer og perspektiver var i analysen et fremtredende vilkår for medvirkning i fellesskapet. I slike sammenhenger vektla personalet å gripe fatt i det barna er opptatt av, på turer eller i leken, og å løfte deres initiativer og perspektiver inn i fellesskapet. Personalet beskriver også at barnas initiativer og perspektiver noen ganger må kontrolleres for å sikre at alle barna medvirker. Kategorien belyses ved hjelp av to sitater (Barnehage 3 og 2).

*Vi skulle egentlig leke reveleken. Men så var det et barn som spurte om reven går i hi. Da endte det opp med at vi snakket om det heller, for reven går ikke i hi, men i søvndvale. Vi snakket om dette sammen nesten hele utetiden og fant ut ting om rever og søvndvale som vi ville dele med de andre i en samlingsstund. (Barnehage 3)*

Sitatet gir et inntrykk av hva en med Habermas begrep kan omtale som kommunikative intensjoner, der barna og personalet sammen skaper felles forståelse og gjensidighet. Et eksempel er beskrivelsen av hvordan et av barna tar initiativ, og får respons i fellesskapet ut fra spørsmålet om rever går i hi. Beskrivelsen av at innholdet er noe vi sammen snakker om og finner ut av, tyder også på et slikt perspektiv. Ivaretakelsen av barnas initiativer og perspektiver synes å være orientert mot det perspektivet Habermas beskriver som livsverden. Dette indikeres for eksempel når det omtales at de endret på planen de hadde om å

leke reveleken, fordi et barn stilte et spørsmål som de heller ville finne ut av. Her er det ikke personalets perspektiv og intensjon som blir styrende for barnas medvirkning i fellesskapet. Handlingsmulighetene blir til ved at barnas initiativer fanges opp av personalet og utvikles videre. Det synes som om både barna og personalet deltar i gjensidige samtaler og handlingsprosesser. Eksempler som synliggjør slike intensjoner, kommer frem i beskrivelsen «vi snakket om det heller» eller i ytringen «vi ville dele med de andre i en samlingsstund». Beskrivelsene i sitatet formidler en demokratisk praksis der subjektivering ivaretas ved at personalet er åpne for barnas ulike initiativer og løfter dem frem i fellesskap med andre.

*Jeg vet ikke om vi minsker barns medvirkning for vi har jo denne fotballgjengen, de har spilt, og de har spilt på fotball, og det har endt i tragedie og konflikter hver eneste dag fordi det blir blodseriøst for dem. Og så er det noen av guttene som ikke tar det så seriøst [...] de begynner å tøyse det til for dem som synes det er kjempeseriøst, ja og da blir det bare kaos. Derfor har vi valgt inne hos oss å ta bort fotballen. Men vi setter inn noe annet – vi over på rolleleken. (Barnehage 2)*

I sitatet synes personalets beskrivelser å være orientert mot barns muligheter for medvirkning gjennom deltakelse i fotballaktiviteten. For eksempel illustreres det i beskrivelse av at barna «har spilt og spilt fotball hver dag». Sitatet gir et inntrykk av at denne aktiviteten er noe barna selv ønsker å delta i, og som barna liker og ønsker å gjøre hver dag. Samtidig beskriver personalet at de har valgt å ta bort fotballaktiviteten, fordi barna har ulike perspektiver på hvordan de skal være medvirkende.

Personalet mener at det oppstår konflikter mellom to grupper barn ved at noen, de som ikke tar fotballen så seriøst, skaper «tull». Dette blir problematisk for dem som er «kjempeseriøse». Personalets beskrivelse av deres håndtering av fotballaktiviteten kan indikere en strategisk intensjon (Habermas 1984), ut fra personalets perspektiv om å skape orden

og kontroll over aktiviteten, heller enn å skape muligheter for felles engasjement, delt virksomhet og konfliktløsning. Det at personalet selv stiller spørsmålet «jeg vet ikke om vi minsker barns medvirkning», kan tolkes som at det oppleves vanskelig å ivareta alle barnas initiativer og perspektiver. «Noen har knekt medvirkningskoden, noen ikke. Det er viktig å løfte frem de som ikke er delaktige i fellesskap», sier en av personalet (Barnehage 3). Barnas konflikt i fotballaktiviteten kan dermed gi barna verdifulle demokratiske erfaringer, som for eksempel det å kompromisse. Samtidig kan det være verdifullt for personalet ved at de blir utfordret på og må overskride etablerte forståelser i hverandres livsverden om hva demokrati kan være i barnehagen.

Konflikter kan være konstruktive eller destruktive, avhengig av hvordan de blir forstått og hvordan vi forholder oss til dem (Dolk 2013; Grindheim 2014). For eksempel hevder Dolk (2013) at barns brudd og konflikter kan bidra til å sette søkelyset på det som av barnehagelærerne oppfattes som selvfølgeligheter. Konflikter kan være en mulighet til å lære om dilemmaer i sosialt spill og demokratiske liv, både for barna og for personalet (Grindheim 2014; Seland 2018).

### 3) Aksept/toleranse for ulikhet som vilkår for medvirkning i fellesskap

Analysen viste at aksept/toleranse for ulikhet (i vid forstand) også er vilkår for medvirkning. Aksept for ulikhet knyttet til kunnskaper, språk, referanser og kulturelle koder, løftes frem av personalet som betydningsfullt for å ivareta barnas medvirkning i fellesskap. For eksempel beskriver personalet i Barnehage 2 at «forskjellighet må dyrkes, alle skal ikke være like». Nedenfor eksemplifiseres aksept for ulikheter med to sitater fra personalets beskrivelser.

*Noen tar mer plass, de skal få lov til å ta plass. De skal ikke kues ned til å være slik vi bestemmer de skal være. De skal få være slik de er. Få utfolde seg slik de trenger å utfolde seg. (Barnehage 2)*

Personalet i sitatet beskriver at alle barn må få utfolde seg slik de er, ikke kues til å være slik personalet ønsker de skal være. I sitatet beskrives det at barna må få utfolde seg på ulike måter. Det kan tas som uttrykk for kommunikative intensjoner bak personalets handling. Beskrivelsen om at «de skal få utfolde seg slik de trenger å utfolde seg» indikerer også rom for barna til å være på ulike måter. Det er ikke personalets forventninger om hvordan de skal være, som synes å være styrende for barnas muligheter for å medvirke i fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Biesta (2007) argumenterer for subjektiveringsdimensjonen som vilkår for demokratiske praksiser. Barna får fremstå som unike og meningsfulle borgere, samtidig som de også må slippe andre til ved å lytte, vente og skape rom for ivaretagelsen av andres initiativer. Sentralt i en slik tilnærming er at prosesser drives av et ønske om å tilhøre et fellesskap der en kan leve sammen som forskjellige mennesker, og ikke bare være drevet av normer knyttet til hva et individ er eller skal være for å passe inn.

*Alle blir ikke hørt på samme måte. Noen rekker opp hånden hele tiden, andre ikke. Noen barn glemmer seg bak andre, de tør ikke stå frem med det de har lyst til. Min rolle er å se det enkelte barnet, og støtte det slik at det våger å komme frem med det de har lyst til foran de andre. Det er viktig trening til de skal begynne på skolen, og for barnas senere liv å øve på å sitte sammen og våge å stå frem foran andre. (Barnehage 1)*

I dette sitatet synes intensjonen med aksept/toleranse for ulikhet i fellesskapet å være strategisk orientert. For eksempel indikeres dette i beskrivelsen om at «alle barn ikke blir hørt, og at visse barn ikke tør å komme med det de har lyst til». Videre fremheves det å «støtte barn slik at det våger å komme frem med det de har lyst til foran andre». Dette er beskrivelser som gir inntrykk av kommunikative intensjoner rettet mot ivaretagelse av barns subjektivering, ved at det er rom for barns



ulike måter å være å handle på i fellesskapet. Det legges også til at det å «støtte barn er viktig trening til de skal begynne på skole, og for barnas senere liv å øve på å sitte sammen og våge å stå frem foran andre». Denne beskrivelsen kan tenkes å ha en strategisk intensjon, da fokuset her er rettet mot innordning av strukturelle ordninger og barnas videre skolegang. Habermas (1984) mener at formålsrasjonelle handlinger stadig utvider sitt dominansområde, og tenderer til å kolonisere de kommunikative handlingene. Paralleller kan trekkes til Biesta (2015), som er kritisk til utdanningspraksiser med rådende forestillinger om at demokratiske ferdigheter er noe en må øve på, for eksempel gjennom tilpasning. Dette er en praksis som kan være til hinder for barns subjektivitet. Fra et systemperspektiv, og i lys av studiens resultater, kan det være interessant å stille spørsmål om alle barns medvirkning i fellesskap i barnehagen til enhver tid er mulig, da det ofte er mange barn (og personale) med ulike perspektiver (livsverdener) som er sammen i felles handlinger og lek. Personalets beskrivelse i sitatet om at «alle barn ikke blir hørt på samme måten», kan indikere at personalet har en tanke om subjektivitet ved at barn ikke er en homogen gruppe, men er medvirkende på ulike måter. De vet at barna trenger ulike forutsetninger for å kunne medvirke i fellesskap. Håndtering av spenningsfeltet mellom individet og det kollektive, samt mellom barns selvbestemmelse og det å være en voksen autoritet, har i tidligere forskning vist seg å ha betydning for medvirkning (Puroila m.fl. 2012).

#### 4) Barnehagens institusjonelle strukturer og regler som vilkår for medvirkning i fellesskap

Analysen viste at institusjonelle strukturer og regler danner vilkår for medvirkning i fellesskap. Det handler for eksempel om strukturelle ordninger for aktiviteter og handlinger, deriblant beskrivelser knyttet til dagsrytmen. Nedenfor eksemplifiseres dette med to sitater.

*Av og til har jeg vært ute med en gruppe barn og lekt, og da bryr jeg meg ikke om at vi har en regel om ryddetid klokken 14.00. (Barnehage 3)*

I sitatet beskriver personalet at selv om de har en regel om ryddetid klokken to, kan denne regelen brytes dersom barna er i god felles lek. Beskrivelsen gir et inntrykk av en kommunikativ intensjon med fokus på å ivareta barnas engasjement og felles deltakelse i lek, fremfor regler om ryddetid. Personalet setter strukturelle ordninger til side for ivaretagelse av barnas perspektiv. Det gir et inntrykk av en felles gjensidighet og respekt mellom personalet og barna. Dette illustreres gjennom at personalet er fleksible og villige til å endre på strukturelle ordninger dersom det understøtter barns medvirkning i fellesskap. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med Biestas (2015) syn på en demokratisk utdanningspraksis ved at barna får fremstå som unike og meningsfulle borgere med frihet til å handle.

*Samlingsstunden er organisert av voksne. Barna har lært seg rutinen og rammene vi har for samlingen. [...] Det er regler for at de skal sitte gutt, jente, gutt og jente. De sitter i en ring, hører på en voksen, de har ikke lov å tøyse. I begynnelsen var det litt vanskelig å få de til å sitte i ro, derfor måtte vi mange ganger flytte noen i samlingen ut. Det synes jeg var litt dumt for da lærer de ingenting. (Barnehage 2)*

I sitatet beskrives samlingsstunden og hvordan personalet har jobbet med å lære barna regler og rutiner for hvordan de skal være deltakere i samlingsfellesskapet. Her fremhever personalet at det er viktig å få barna til å sitte i ro, og at de (noen) som ikke får til å sitte i ro, må flyttes ut av aktiviteten. Personalet legger til at en slik praksis kan være til hinder for barns læring. Beskrivelsen synes å være forankret i en strategisk orientert intensjon, siden formålet med aktiviteten er rettet mot institusjonelle strukturer og regler skapt av personalet. Her synes personalets perspektiv å styre handlingsrommet til barna.

Sitatet indikerer et fokus på det å kvalifisere og sosialisere barna inn i gitte ordener, som for eksempel «at de skal sitte gutt, jente, gutt og jente», og at «de sitter i en ring, hører på en voksen, og de har ikke lov å tøyse». Personalet legger til at dersom noen av barna hadde problemer med å innordne seg etter personalets forventninger, ble de ekskludert fra fellesskapet. Personalet understreket videre at dette er «dumt», fordi barnas læring da uteblir. Beskrivelsene gir assosiasjoner til strategiske intensjoner ved at det er personalets regler og mål for handling og læring som styrer barnas handlingsrom. Samlingsstunden er en formell situasjon med rammer planlagt av personalet, og det er den aktiviteten som har flest likhetstrekk til skolens praksis med fokus på innlæring av spesifikke kunnskaper (Eide, Os og Pramling Samuelsson 2012). Samlingsstunden kan da «tvinge» fram handlinger der intensjonen om barns medvirkning i fellesskap uteblir, siden samlingen krever struktur og kontroll. Det fremheves de siste årene at barnehagen har fått en økt politisk styring, med økt fokus på standardisering av innhold og metoder (Bae 2018). Dersom en ser det fra et livsverdensperspektiv, kan personalets prioriteringer være preget av politiske krav og forventninger (systemet), samt kulturelle tradisjoner for samlingsstunden.

Interessant her er også at nyere forskning indikerer at felles forståelse av de institusjonelle normene og reglene, kan bidra til rom for fellesskaplige aktiviteter (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). Personalets beskrivelse i de to eksemplene synliggjør utfordringer ved å være en voksen autoritet som ivaretar barns ulike initiativ og perspektiv, for å derigjennom skape demokratiske prosesser mellom deltakerne innenfor barnehagens institusjonelle strukturer og regler. Medvirkning i fellesskap kan slik tenkes å ha ulike rammer og vilkår i ulike aktiviteter. Jeg tenker at balansen er mellom å være følsom for det barna gir uttrykk for, eller å være en leder som fører, som i en dans. Dette kan

kanskje forstås ut fra at personalet balanserer mellom kommunikative og strategiske intensjoner.

## Konklusjon

Studiens resultater tyder på at muligheten for medvirkning i fellesskap krever ivaretagelse av samhold, barns initiativer og perspektiver, aksept/toleranse for ulikhet og en kritisk bevissthet på barnehagens institusjonelle strukturer. Resultater indikerer også at det kreves en bevissthet omkring kommunikative versus strategiske intensjoner. Kommunikative intensjoner bidrar på den ene siden til styrking av vilkårene for barnas medvirkning i fellesskap. I noen situasjoner bidrar strategiske intensjoner til det samme. Personalet balanserer mellom å følge hvert enkelt barns initiativer, og være en leder som viser retningen og ivaretar fellesskapet. Denne kompleksiteten kan ses i sammenheng med forskning som antyder at medvirkningsbegrepet er komplekst. Medvirkning blir dermed ikke et entydig begrep som alltid kan gjennomføres på en korrekt «oppskriftsmessig» måte i praksis. I det daglige arbeidet kan dette være problematisk for personalet.

Det er derfor behov for økte kunnskaper om medvirkning sett i et kollektivt perspektiv. Kunnskapen fra denne studien underbygger den tidligere forskningen om at barns medvirkning henger sammen med kvaliteten på interaktive prosesser mellom barna og personalet (Bratterud, m.fl. 2012; Sheridan og Pramling Samuelsson 2001; Sylva m.fl. 2004), samt personalets prioriteringer av kontroll og makt (f.eks. Bae 2009; Dolk 2013; Emilson 2008; Grindheim 2014; Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). Denne studien bidrar videre til forståelsen av hvordan en kan skape rom for utviklingen av barnehagen som et demokratisk fellesskap, der det er muligheter for at barn kan være aktivt medvirkende i fellesskap gjennom deltakelse i demokratiske prosesser ut fra det mangfoldet av perspektiver som møtes i barnehagen.

## Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2009. *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3): 391–406
- Bae, B. 2012. Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 13–31
- Bae, B. 2018. *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. 2007. Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record* 109 (3): 740–769
- Biesta, G. 2015. Democracy in kindergarten. Helping young children to be home in the world. I: K. Jansen, J. Kaurel, og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget: 21–45
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter
- Brownlee, J. L., Johansson, E., Walker, S. A. og Scholes, L. 2017. *Teaching for Active Citizenship: Moral Values and Personal Epistemology in Early Years Classrooms*. London: Routledge
- Dolk, K. 2013. *Bågstyrige barn: Makt, normer og delaktighet i förskolan*. Ph.d.-avhandling. Stockholm: Stockholms Universitet
- Emilson, A. 2008. *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Ph.d.-avhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Emilson, A. 2017. Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas philosophical perspective. I: M., Murphy, red. *Habermas and Social Research. Between theory and method*. New York: Routledge: 156–177
- NOU 2003:19: *Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen. Utredning fra en forskergruppe oppnevnt ved kongelig resolusjon 13. mars 1998. Avgitt til Arbeids- og administrasjonsdepartementet 26. august 2003*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2003-019/id118893/>
- Grindheim, L. T. 2014. *Kvardagslivet til barneorganer: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU), Norsk senter for barneforskning
- Habermas, J. 1984. *The theory og communicative action: 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, Mass: Beacon Press
- Hägglund, S., og Johansson, E.M. 2014. Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. I: J. Davis og S. Elliot, red. *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. London: Routledge: 38–48
- Ife, J. 2009. *Human Rights From Below. Achieving Rights through Community Development*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A.-M., Broström, S. og Einarsdóttir, J. 2016. Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 209–224
- Kemmis, S. 2011. System and lifeworld and the condition of learning in late modernity. *Curriculum Studies*, 6 (3): 269–305. DOI: 10.1080/14681369800200043

- Kjørholt, A. 2011. Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. I M. Kernan og E. Singer, red. *Peer Relationship in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge: 38–48
- Koivula, M. og Hännikäinen, M. 2017. Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years: An International Journal of Research and development* 37 (2): 126–142
- Kultti, A. og Odenbring, Y. 2014. Collective and individual dimensions in peer positioning in early childhood education. *Early Child Development and Care* 185 (6): 860–882 DOI: 10.1080/03004430.2014.962533
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. utgave. Los Angeles, CA: Sage Publications
- Miller, M. G. 2014. Reconciliation and early childhood education for sustainability: broadening the environmental paradigm. I: J. M. Davis., red. *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. Cambridge: Cambridge University Press: 125–144
- NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.etikk.no>
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. I: D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson, red. *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Routledge: 26–43
- Percy-Smith, B. og Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge
- Puroila, A.-M., Estola, E. og Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182 (3-4): 345–362. DOI: 10.1080/03004430.2011.646726
- Ree, M. og Emilson, A. 2019. Participation in communities in ECEC expressed in child educator interactions. *Early Child Development and Care*: 1–12
- Ribaeus, K. 2014. *Demokratioppdrag i förskolan*. Avhandling. Karlstad: Karlstad Universitet
- Seland, M. 2018. Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I: V. Glaser., K. H. Moen., S. Mørraunet og F. Søbstad., red. *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget: 271–283
- Sheridan, S. og Samuelsson, I. P. 2001. Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A Perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues In Early Childhood* 2(2):169–194
- Svinth, L. 2013. Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheter i pædagogisk tilrettede aktiviteter. *Psyke & Logos* 34(1): 83–106
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12. The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: University of London, Institute of Education
- Tofteland, B. 2015. Med følelse som drivkraft. Måltidsfellesskap i småbarnsavdelinger som demokratisk praksis. I: K. E. Jansen, J. Kaurel og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 101–126

Zachrisen, B. 2016. The contribution of different patterns of teachers interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 179–192

Østrem, S. 2012. *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

## Forfatterpresentasjon

Marianne Ree er utdannet barnehagelærer og har jobbet flere år i barnehagen. Hennes interessefelt er kommunikasjon, interaksjon og medvirkning. For tiden holder hun på å ferdigstille sin ph.d.-avhandling.- med fokus på medvirkning i fellesskap i barnehagen ved Universitetet i Stavanger. E-post: [Marianne.r.serheim@uis.no](mailto:Marianne.r.serheim@uis.no)