

Sammendrag

I Norge har alle barn rett på tilbud om barnehageplass, og statistikken viser i 2022 at 93,4 prosent av norske barn benytter seg av tilbudet (Statistisk sentralbyrå, 2023, s. 1). Barns medvirkning er et aktuelt begrep som både står som et verdigrunnlag i Rammepplanen, men som samtidig er lovfestet både i FN barnekonvensjon og i Barnehageloven. Dette er noe alle norske barnehager aktivt skal jobbe med. Vi ønsket dermed i denne bacheloroppgaven å undersøke hvordan barnehagelærere som er ansatt i barnehagen ivaretar og legger til rette for barns medvirkning i hverdagen. Dermed ble målet for denne forskningen å besvare problemstillingen: «*Hvordan ivaretar barnehagelæreren barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten?*»

Vi har hentet inn datamaterialer fra fire ulike informanter der alle informantene er ansatt som barnehagelærere og/eller pedagogiske ledere i ulike barnehager. Studien har en kvalitativ metode ved bruk av intervju. I den empiriske delen av oppgaven har vi analysert svarene til informantene ved å bruke en induktiv metode. Vi brukte Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening som gav oss et utgangspunkt for den teoretiske delen, men samtidig sile ut relevante funn i informantenes svar. Selve analysen foregikk gjennom 3 steg: 1. meningsfortetting, 2. meningskategorisering og 3. meningsfortolkning. De ulike funnene ble kategorisert og samlet gjennom en tabell som ga oss utgangspunkt for hovedkategoriene; *Barns interesser i et fellesskapsperspektiv og forståelsen av begrepet medvirkning*. De to hovedkategoriene ble utgangspunktet for drøftingen.

Oppgavens funn viser at barns medvirkning i et fellesskapsperspektiv hadde stor betydning for hvordan informantene la opp hverdagen etter barnas behov og interesser, men at utfordringer som tid og kunnskap om temaet hadde en avgjørende rolle for hvordan de klarte å legge til rette for barns rett til medvirkning i praksis. Det kom frem at det var en bevissthet rundt temaet og at personalet prøvde å ivareta og legge til rette for medvirkning i de fleste aktiviteter i løpet av hverdagen, men at det var en ulik tolkning av begrepet medvirkning i personalgruppen. Funnene viser at mangel på personalet, ulik tolkning av begrepet medvirkning og tid og rammer er utfordrende, men at med god struktur, kunnskapsoverføring, et barnesyn hvor personalet respekterer og inkluderer alle barns

holdninger samt en bevissthet rundt temaet, vil barnehagelærerne kunne ivareta barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Sammendrag..... | 1 |
| 1.0 Innledning | 4 |
| 1.1 Oppgavens oppbygning | 6 |
| 2.0 Teori..... | 6 |
| 2.1. Aktualisering | 6 |
| 2.2. Medvirkning og medbestemmelse | 7 |
| 2.3 Medvirkning i fellesskap i hverdagslige situasjoner..... | 8 |
| 3.0 Metode | 12 |
| 3.1 Kvalitativ metode | 12 |
| 3.2 Validitet og reliabilitet..... | 13 |
| 3.3 informanter..... | 14 |
| 3.4 Intervju som metode..... | 15 |
| 3.5 Analyse | 16 |
| 3.7 Forskningsetikk | 17 |
| 4.0 Empiri | 18 |
| 4.1 Hvordan blir barns medvirkning ivaretatt i hverdagslige situasjoner. | 18 |
| 4.2 Hvordan forstår personalet medvirkning? | 21 |
| 4.3 Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening | 23 |
| 4.4 Kategorisering av empiriske resultater..... | 24 |
| 5.0 Drøfting av empiriske funn i lys av faglige begrep | 26 |
| 5.1 Barns interesser i et fellesskapsperspektiv..... | 26 |
| 5.2 Forståelsen av begrepet medvirkning | 28 |
| 6.0 Avslutning | 31 |
| 7.0 Litteraturliste | 33 |

1.0 Innledning

Barns medvirkning har vært et aktuelt tema de siste årene som har blitt tolket på ulike måter. I flere tilfeller blir ofte medvirkning sett på som en individuell rett til at barn skal være med på å bestemme og ta avgjørelser. Et eksempel på dette kan være at de får velge hvor de vil gå på tur. Seland (2018) mener at en slik oppfatning av barns medvirkning motsier et syn på barn som objekter i stedet for subjekter som deltar i demokratiske fellesskap der barna blir begrenset. Ifølge Emilson (2008) mener hun at i arbeid med barn med denne oppfatningen av medvirkning bidrar til at barn ikke lærer seg demokratiske ferdigheter som kompromiss, noe som er en viktig faktor for et demokratisk fellesskap (Ree, 2020. s. 76). Medvirkning kan forstås ulikt i ulike kontekster og det kan skape forvirring rundt selve ordet og hva det faktisk betyr i praksis (Johannesen & Sandvik, 2008). Bae (2006, s. 8) deler ordet opp; *med* og *virkning*. Her betyr *med* at man er sammen med andre, i et fellesskap, samtidig som *med – og virkning-aspektet* viser at man er sammen i handling og kommunikasjon, der man tar initiativ som fører til en respons som igjen videreføres av at andre tar initiativ (Ree, 2020. s. 14).

Ifølge Berit Bae (2006) ser hun på barns rett til medvirkning «som et relasjonelt fenomen, som har sammenheng med måter å leve på i et sosialt fellesskap, og ikke som en ensidig individualistisk rettighet» (Bae, 2009. s. 10). Med andre ord kan dette beskrives som barns rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter innenfor barnehagens pedagogiske praksis i fellesskap.

Med tanke på at begrepet medvirkning kan tolkes ulikt kan det oppstå utfordringer, men også muligheter for hvordan medvirkning praktiseres i barnehagen. Kjørholt (2008) har pekt på at barnekonvensjonens artikkel 12 (barns rett til å bli sett og hørt) som ofte kobles til retten til medvirkning, kan være utfordrende å transformere i den pedagogiske praksisen i barnehagen der flere barn er sammen i ulike fellesskap. Enkelte forskere har pekt på at man trenger en utvidet forståelse av medvirkning, i retning mot fokus på det kollektive fellesskapet (Emilson & Johanson; Ree, 2020. s. 1).

Barns rett til medvirkning ble i 2003 lovfestet i FNs barnekonvensjon §3 som sier at «barn skal ha rett til medvirkning», det er også et verdigrunnlag i Rammeplanen, som er et verktøy som hjelper barnehagelærere med å forstå hvordan det skal praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I stortingsmelding nr.19, Tid for lek og læring, står det «barn og unges rett til å bli møtt med tillit og respekt og rett til medvirkning» (Meld. st. 19 (s. 2015-2016), s. 9). Dette understreker viktigheten av hvor viktig retten til medvirkning er for at barn skal føle seg sett og hørt i et likeverdig fellesskap.

Ifølge årsplanen, 2023/2024, til flere av virksomhetene i Stavanger kommune står barns medvirkning som et satsningsområde. I kommuneplanens satsinger og barnehagens formål har «stavangerbarnehagene mot 2023 – Strategi for kvalitet i barnehagen fire prinsipper som skal ligge til grunn for barnehagens praksis, en av dem er blant annet barns rett til medvirkning» (Stavanger kommune, 2023, s. 1).

På denne måten kan vi se at det er dokumentert at flere barnehager arbeider med barns medvirkning som et av prinsippene som skal ligge til grunn for barnehagens praksis, sett i for eksempel Tasta barnehagene sin årsplan for 2023/2024 (Mundheim, 2023, s. 2). Men, hvor mye trer det egentlig frem i barnehagehverdagen? Dette er et spørsmål vi ønsker å forske mer på.

Av egne erfaringer har vi lagt merke til at det er et tema som blir pratet veldig høyt om, om hvor viktig det er.

Bakgrunnen for valg av tema er erfaringer gjennom egen barnehagehverdag og fra praksis. Vi synes det er viktig at barn skal få være med på å påvirke sin egen barnehagehverdag der de voksne ivaretar barns meninger og holdninger ved å fremme respekt og inkludering i et fellesskap. Problemstillingen ble derfor: «*Hvordan ivaretar barnehagelæreren barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten?*»

1.1 Oppgavens oppbygning

Innledningen beskriver en aktualisering av tematikken barns medvirkning samt en begrunnelse for valg av problemstilling. Deretter skal vi legge frem teori som er relevant for problemstillingen. Vi vil gå inn på valg av metode, etterfulgt av empiri og en drøfting av empiriske resultater. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av våre analyser og funn gjennom denne forskningsprosessen.

2.0 Teori

2.1. Aktualisering

I Norge går de fleste barn i barnehagen og alle barn har rett på tilbud om barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ved regjeringsskiftet høsten 2005 ble barnehagene implementert som en del av barnas første frivillige institusjon i utdanningsløpet (NOU 2010: 8). I denne sammenheng ble det overført fra barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet 1. januar 2006. Dette ledet til en Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen har et verdigrunnlag som beskriver at personalet skal i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal sees i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er stilt spørsmål til hvordan Rammeplanen tolkes og Imsen stiller seg kritisk til at Rammeplanen tolkes slik at man skal legge til rette for at personalet skal se den enkeltes barn stemme, men påpeker at utdanningen kan bidra til å fremme at barn erfarer et større preg av fellesskap i barnehagen (Imsen 2011, s 125).

Dette støttes opp mot Bae (2006, s. 9) som mener at det trer frem og har et stadig større syn på å se medvirkning som et perspektiv på en rettighet som sees gjennom FNs barnekonvensjon og Rammeplanen (Ree, 2020).

I senere tid har barns medvirkning også blitt lovfestet i grunnloven (Prop. 169 L (2016-2017), s. 1).

Selv om begrepet medvirkning er et så aktuelt og lovfestet tema, kan det fremstå som at det er vanskelig å realisere og utføre det i praksis. Bae (2010) *hevder at en individualistisk forståelse av medvirkning underminerer barnas rett til å kunne handle og uttrykke sine følelser og meninger i forhold til et fellesskap* (Svenning, 2018, s. 32). Dermed er det sentralt å skape en forståelse av lovverket og Rammeplanen med hensyn til å tolke medvirkning som en kollektiv prosess der demokratiske prosesser oppstår i barnehagen, der gjensidighet og ansvar for andres rett til medvirkning blir ivaretatt. Ifølge Eide og Winger (2006) hevder de at en slik tolkning av medvirkning vil være det beste for hvert enkelt barn og for fellesskapet om barnas stemme blir hørt samtidig som man verdsetter dem (Grinheim, 2011, s. 32). Dette kan knyttes opp mot begrepet (*virke med*). Med en slik forståelse av begrepet kan det dannes kollektive samhandling og sikre handlingsrom basert på en vi-følelse (Svenning, 2018, s. 32). Med dette mener vi at barna må erfare trygge og kjente voksne som klarer å ivareta og se hvert enkelt barn sin stemme, men samtidig legge til rette for at barna medvirker og er åpen for hverandres bidrag og ulikheter i et fellesskaps perspektiv.

2.2. Medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning er et stort omtalt tema som blir snakket mye om, samtidig som det blir tolket ulikt fra person til person. Selve begrepet sitt synonym definerer medvirkning som å delta, spille en rolle, være med og bidra (Synonymordboka, 2018). Noe som ofte blir diskutert er begrepet medbestemmelse opp mot medvirkning. Berit Bae sier noe om begrepet virke med som er rettet mot barns medvirkning. Hun beskriver dette som at barna skal få samhandle,

henspile medbestemmelse på selve beslutningsprosessen (Bae, 2006, s. 8 & 11). Bae hevder også at man skal være forsiktig med å forstå medvirkning i en sammenheng der barna får selv bestemme individuelt (Ree, 2020, s. 76).

Barns rett til medvirkning kan i flere sammenhenger bli oppfattet som at de voksne gir hvert enkelt barn rett til å ta valg og være med å bestemme selv. Dette kan i enkelte tilfeller føre til at begrepet skaper en medbestemmelse i stedet for medvirkning der barna blir satt i en situasjon der de får valget mellom spesifikke situasjoner (Svenning, 2018. s. 31). Men å ha rett til å medvirke handler ikke om at barna skal velge mellom definerte alternativer eller være med å bestemme konkrete situasjoner. Medvirkning kan også oppfattes som om å legge til rette for et kollektivt fellesskap der barnegruppen fremmer verdier som å respektere og inkludere hverandre basert på alle barns holdninger og meninger (Johannesen & Sandvik, 2016, s. 27). Det er avgjørende at de voksne tar ansvar og er interesserte i å skape med-menneskelige relasjoner der barna blir respektert som likeverdige deltakere slik at barna får mulighet til å innta rollen som rettighetssubjekter. For å ivareta dette må barnehagelæreren skape et trygt rom der barna tør å uttrykke sine synspunkter, føle at de blir hørt og sett for å skape gode samtaler og aktiv deltakelse i deres egen hverdag (Svenning, 2018. s. 31). For å skape et miljø og et fellesskap der barna medvirker i fellesskap, der barna samhandler, lytter og respekterer hverandre. Når barn er deltagende i hverdagen kan det ofte tolkes slik at deltakelsen oppstår på grunn av at de voksne tillater dette. Et følge av dette er at barna får delta, men ikke være med å påvirke hverdagens innhold eller relasjonelle forhold (Johannesen & Sandvik, 2016.s 27).

2.3 Medvirkning i fellesskap i hverdagslige situasjoner

Ifølge Rammeplanen skal *“Barnehagen ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Mulighetene til barns deltakelse og aktiv medvirkning påvirkes av rammene vi har rundt oss i barnehagene, blant annet organiseringen og strukturen på avdelingen. Hvordan personalet kommuniserer med barna,

hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt samt regler er viktige faktorer for at medvirkning skal være grunnleggende for barns deltakelse (Jansen, 2019, s. 75).

Når vi snakker om medvirkning i hverdagslige situasjoner i barnehagen snakker vi blant annet om medvirkning i måltider, i bad og – garderobe situasjoner og i lek.

Tofteland (2012) sier at «det sosiale betones ofte som viktig med måltidene». Med dette mener han at det er en viktig faktor for barna å være en del av fellesskapet rundt måltidene. Personalet har en viktig jobb når det kommer til måltidene. De skal kunne skape en fellesskapsfølelse for barna hvor de kan oppleve matglede, deltakelse og samtaler, hvor barn, uansett livssituasjon, får det samme tilbudet. Personalet skal stille som gode rollemodeller og veiledere for barna under måltidene og matlagingen som fører til aktive deltakende og utforskende barn hvor de deltar i måltidsfellesskapet (Jansen, 2019, s. 75-76). Under måltidene kommuniseres det mye og det er viktig at barna får kommunisert fritt ut ifra det de er interessert i, og uten forventninger. Det er her viktig at personalet stiller som gode rollemodeller og veiledere. Gode rollemodeller kan ta opp det de hører barna prate om og spørre dem videre om dette temaet som interesserer dem. På denne måten kan hen hjelpe barna med å sette i gang en samtale rundt bordet hvor det er barna som styrer samtalen i den retningen de ønsker den skal gå. På denne måten får barna prate fritt, uten forventninger om hva som er «riktig». Om personalet har fokus på og er opptatt av hva barna formidler, og ikke flytter oppmerksomheten på noe annet og gir dem tid til å svare, vil dette, ifølge Rinaldi (2009) kalt å være en aktiv lytter (Jansen, 2019, s. 79-80).

Et eksempel hvor barna er aktivt deltakende og medvirkende kan være når barn deltar i forberedelsene til et måltid hvor oppgaven er å dekke på bordet. Her er det viktig at rommet tilbyr tilrettelagt og synlig tilgjengelig utstyr som trengs, som barna lett kan finne frem. Personalet vil her stille som veileder hvor hen vil hjelpe barna slik de klarer å fullføre oppgaven, og handle på måter som åpner opp rommet for samarbeid og medvirkning. På denne måten gjør barna seg erfaringer om seg selv som deltakere (Jansen, 2019, s. 83).

Garderobe og bad er en del av barnehagens fysiske miljø, og er rom hvor barna oppholder seg mye i, spesielt i overgangssituasjoner som påkledning og do og – bleiestell. Seland (2011) påpeker at slike rom er sterkt kodete rom som tydelig viser hva som skal skje her. For

eksempel skal badet brukes til dobesøk og bleieskift og garderoben til av – og – påkledning, og at annen aktivitet vil være feil. Både i garderoben og på badet/stellerrommet kommer personalet tett på barna da det ofte er behov for støtte og veiledning, hvor det vil i ulik grad være behov for dette avhengig av alder og kognitiv utvikling. Ser vi det fra en annen side kan garderoben være en plass hvor barna kan gi uttrykk for ønsker, utveksle tanker, leke og møte hverandre, «det vil si at den også kan gi muligheter for livsverdenen» (Johansson et al., 2015). Barnas fantasi og innspill kan åpnes opp om strukturen og rammene for hva som skal skje i garderoben ikke er for stram (Jansen, 2019, s. 96-97).

I en garderobe situasjon kan humor fra både barnet og den voksnes side åpne opp for gode samtaler mellom dem. Oppmerksomme voksne kan åpne opp for godt samspill og kommunikasjon. Et eksempel på dette kan være når et barn tuller og sier at hen ikke har bein når hen skal ta på seg dress. Dette kan være en måte for barnet å ønske oppmerksom på og hjelp på fra en voksen. Om den voksne responderer på spøken med for eksempel «nei, har du ikke bein, la meg se hva jeg kan finne» åpner det opp for en humoristisk stemning hvor barnet har blitt bekreftet og anerkjent. Her blir oppgaven, som var å kle på seg, tolket på en spøkefull og leken måte, ut ifra den bestemte strukturen. Når den voksne velger å svare slik på barnets innspill og følger opp barnets intensjon, kan vi forstå dette som et lekende samspill, en kraftkilde til relasjon og medvirkning (Bae, 2012b), hvor samspillet har ført til en frihetsfølelse for barnet. På den andre siden kan det være personalet i garderoben som ser på dette som tull og responderer negativt på det barnet så på som humoristisk. Personalet kan se på barnet som ulydig som ikke følger personalets bestemmelser, noe Seland (2013) kaller for institusjonsmakt. Det kan også oppfattes som en uenighet der personalet og barnet har ulike oppfatninger (Jansen, 2019, s. 97-98).

Lek er noe av det mest vesentlige barna har i løpet av barnehagehverdagen. Lek er en viktig hverdagsaktivitet hvor barna har rett til å medvirke. Lek er på mange måter barnas arena hvor de får mulighet til å uttrykke seg på sin måte, og som ofte skjer spontant og uten de voksnes innflytelse. Barnekonvensjonen artikkel 12 handler om barns rett til deltakelse og er knyttet til artikkel 13 som handler om ytringsfrihet, barns rett til å delta og ytre seg. Berit Bae (2012) har tolket artikkel 12 slik «at det er nødvendig med respekt for barns måte å kommunisere på». Hun sier også at barn har rett til å uttrykke seg på sin måte og knytter dette sammen med barns lekende uttrykksmåter og medvirkning (Jansen, 2019, s. 110).

Det står tydelig beskrevet i Rammeplanen hvor viktig leken og lekens egenverdi er for barna. Det står blant annet at personalet skal «fremme et inkluderende miljø der alle barn skal delta i lek og erfare glede i lek» og personalet skal «observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barns premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ifølge Jansen kan man se på dette gjennom barnehagens rammer og personalets innflytelse og deltakelse i barnas lek, hvor det er viktig at personalet fremmer et inkluderende miljø hvor en deltar på måter som åpner opp for barnas innspill. Wolf (2017) påpeker viktigheten av at personalet ikke har rett til å medvirke i barns lek, men at de har et ansvar som skal sikre at alle barn blir ivaretatt i leken og fellesskapet. Om personalet har ulike roller som observatør, aktiv deltaker og medskaper kan en på denne måten sikre at alle barn blir en del av fellesskapet (Jansen, 2019, s. 110).

Lek kan forstås på ulike måter. Blant annet sier Lillemyr (2007) at lek kan beskrives som en drivkraft barnet har til å involvere seg i samvær med andre, mens Jansen vil beskrive lek som «barns måte å være sammen på, den måten de kommuniserer og handler sammen på, som kan skape glede, spenning, humor og vennskap». Bae snakker om noe hun kaller for *lekende samspill*, nemlig hva som gir kraft til leken. Dette mener hun er lekende ytringer og samspillet barna har mellom seg som inspirerer til selve leken hvor barnas medvirkning og frihet til å ytre seg kommer frem, slik ser hun på medvirkningsmulighetene barn har i lek (Jansen, 2019, s. 111).

Gjennom lek etableres det vennskap og fellesskap og mange ser på leken som noe frivillig, at barn ikke kan tvinges til å leke, hvor også utestenging fra fellesskapet kan forekomme. For den som blir utestengt vil hen ikke se på leken som noe kjekt. Personalet har en viktig oppgave, nemlig å støtte barn som faller ut av lek, som har blitt utestengt, til å gjøre et forsøk på å få barnet med på leken og fellesskapet.

Medvirkningsmulighetene til barn kan bli begrenset av barnehagens fysiske miljø. Det er viktig at personalet ser på hvilke lekemuligheter som er tilgjengelige for barna og at organiseringen av rom og utstyr er tilstrekkelig. De skal kunne kjenne på følelsen av å bli sett, kunne delta og erfare gruppetilhørighet gjennom å ha et reflektert personale som er flinke til å tilrettelegge for leken (Jansen, 2019, s. 112).

3.0 Metode

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap” (Vilhelm Aubert, 1985, s. 196)

En metode er et redskap og verktøy som skal vise oss veien når vi skal undersøke et svar eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2020, s. 53). For at en forskning skal være kategorisert som forskning måtte vi finne en anerkjent metode, samtidig som vi måtte følge godkjente regler for prosessen (Dalland, 2020, s. 56).

Dette vil si at en metode har ulike krav som vi satt oss godt i på forhånd når vi skulle velge fremgangsmåte for å få svar på problemstillingen vår.

Når vi skulle velge metode måtte vi vurdere hva som egnet seg best for å komme frem til problemstillingen vår på best mulig måte. Vi var interesserte i å se på hvordan barnehagelærerne svarte på forskningsspørsmålene vi skulle stille. Dermed ble det bestemt en kvalitativ intervjuform som metode. Vi vil videre i dette kapitlet utdype metodevalget og hvorfor vi har valgt dette.

3.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden kan enten foregå ved bruk av observasjon eller intervju der man prøver å forstå verden sett fra intervjupersonen sin side (Dalland, 2020, s. 68).

Ettersom informasjon om temaet barns medvirkning er vanskelig å måles eller tallfestes kom vi frem til at intervju som metode ville gi oss mest mulig troverdig datainnsamling. Dette fordi at i et kvalitativt intervju skal man forsøke å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Intervjuet skjer i en samtale mellom to personer om et tema som opptar dem begge (Dalland, 2020, s. 68). Dermed var det viktig at vi tenkte godt over hvordan intervjuene skulle analyseres før vi gjennomførte dem. Ifølge Dalland vil dette hjelpe oss med å utarbeide

intervjuguiden, planlegge intervjuene og gjøre selve analysen enklere og tryggere for oss og informantene (Dalland, 2020, s. 68). Ved bruk av denne metoden fikk vi mulighet til å få frem tydelige beskrivelser av informantene. Det som kjennetegner det kvalitative i intervjuet er at det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr (Dalland, 2020, s. 71). Selve den kvalitative metoden gir rom for at man kan gå i dybden når spørsmålene stilles. Selve funnene i det kvalitative intervjuet blir i etterkant skrevet om til en analyse og tolking. Ulempen med den kvalitative metoden er at man må være bevisst over at den dataen man får hentet kun gjelder erfaringer til den enkelte informanten, dermed må vi være grundige i kategoriseringen og selve analysen.

3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldighet. Med dette menes at det som måles må være gyldig og relevant for det som skal forskes på og undersøkes. Reliabilitet betyr pålitelighet.

Dette er et krav for kvalitativ forskning som handler om at arbeidet som blir gjort i oppgaven er til å stole på eller ikke. Feilkilder kan også påvirke oppgaven, dette handler for eksempel om hvordan vi har tolket svarene under intervjuene, men også hvordan informantene tolket spørsmålene (Hållman, L, 2020, s. 10).

Når vi skulle gjennomføre forskningsprosjektet var det avgjørende at kravene til data var relevante for problemstillingen vår. Ifølge Dalland er det to spørsmål intervjuerne må stille seg selv til data. De går ut på hvilken relevans har data for problemstillingen og hvor pålitelig er måten man samler inn selve dataen på (Dalland, 2020, s.62). Det som undersøkes må ha en relevans samtidig som den er gyldig for problemstillingen som vi forsker på. Med bakgrunn for dette var vi nødt til å tenke grundig gjennom spørsmålene vi skulle stille. De var nødt til å være sentrale for problemstillingen vår. Selv om informantene har god erfaringen innenfor tematikken vil det hjelpe lite dersom spørsmålene ikke passer til problemstillingen (Dalland, 2020, s.63). For å sikre at vi oppfattet svarene til informantene riktig hadde vi med den kvalitative metoden mulighet for å stille utfyllende spørsmål og samtidig be om utdypning etter behov. For å sikre gyldigheten valgte vi å gjennomføre et prøveintervju med en kollega for å sikre at spørsmålene vi stilte var med på å besvare problemstillingen vår. Det at vi også var 2, en intervjuer og en skribent, hjalp oss med å sikre at vi hadde forstått

svarene riktig. Det var også viktig at vi tenke på generaliseringen, at dette ikke gjaldt for alle barnehager, men at det var sett ut ifra valgte barnehager og gjennom våre øyne.

3.3 informanter

Måten vi gikk frem på for å få tak i informanter var at vi spurte dem personlig. Dette var personer vi hadde en relasjon til gjennom blant annet praksis, studie og bekjentskap gjennom tidligere arbeid. De stilte opp med en gang, noe som gjorde det enkelt for oss å sette i gang med intervjuene.

Når vi skulle velge informanter til intervjuet valgte vi fire ulike informanter med samme utdanning der alle jobbet som pedagogisk leder. Vi anså det som hensiktsmessig å intervjuer begge kjønn og barnehagelærere med ulik grad av erfaring, men fra ulike barnehager hvor intervjuene ville være individuelle. Ifølge Dalland er det et strategisk valg når man velger ut intervjupersoner med en bestemt kunnskap (Dalland, 2020, s. 79). Vi så det som sentralt for problemstillingen vår å ta et strategisk valg for å sikre oss relevant informasjon, men samtidig så vi behovet for kunnskapen, fagligheten og eventuelt nye perspektiv som ville berike den teoretiske delen av oppgaven. Vi valgte informanter i ulik alder da vi var interessert i å se på det pedagogiske grunnsynet, og om det kunne ha noen sammenheng med hvordan begrepet medvirkning tolkes og gjennomføres i det pedagogiske arbeidet. All informasjon om informantene ble anonymisert for å sikre informantenes personvern og identitet.

Informant A: Mannlig pedagogisk leder i alderen 20-30 år. Med 5-10 års erfaring fra barnehage. Utdannet barnehagelærer. Jobber med aldersgruppen 3-5 år.

Informant B: Kvinnelig pedagogisk leder i alderen 40-50 år. Med 20-25 års erfaring fra barnehage. Utdannet barnehagelærer og fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Jobber med aldersgruppen 1-3 år, men har lang erfaring på stor avdeling.

Informant C: Kvinnelig pedagogisk leder i alderen 40-50 år. Med 15-20 års erfaring fra barnehage. Utdannet barnehagelærer. Jobber med aldersgruppen 3-5 år.

Informant D: Kvinnelig pedagogisk leder i alderen 20-30 år. Med 5-10 års erfaring fra barnehage. Utdannet barnehagelærer. Jobber med aldersgruppen 3-5 år.

3.4 Intervju som metode

Når man skal ut å gjennomføre et intervju er samspillet mellom informantene og intervjuer et viktig grunnlag for å skape et godt intervju. Dalland hevder at ved bruk av et kvalitativt intervju skal man prøve å sette seg inn i og forstå den som blir intervjuet (Dalland, 2020, s. 68). Når man gjennomfører et kvalitativt intervju var det viktig at vi var bevisst over vår egen rolle som intervjuer. Vi måtte aktivt lytte, ha blikkontakt og kunne lese kroppsspråket til informantene. På denne måten kan man få frem viktig informasjon om informanten opplever at vi viser interesse og lytter (Dalland, 2020, s. 78). Vi ønsket å intervju barnehagelærere hvor vi fikk til en god samtale mellom to personer for å høre hvordan erfaringer barnehagelærerne hadde med forskningsspørsmålene og hvordan dette kom til uttrykk i praksis. Ved å anvende denne metoden gav det rom for fleksibilitet, noe som er sentralt for datainnhold i informantenes opplevelser og som etter hvert skulle bearbeides, fortolkes og analyseres.

En annen grunn til valget var også tidsperspektivet, da det ville blitt for omfattende og tidkrevende å bruke observasjon som metode.

Vi har valgt å bruke et semistrukturert intervju som metode. Grunnen til dette er at vi her får mulighet til å få lengre svar, samtidig som vi kan komme med oppfølgingsspørsmål.

I det semistrukturerte intervjuet har vi laget en intervjuguide med spørsmål som hjalp oss med å besvare problemstillingen.

Intervjuguiden består av 2 forskningsspørsmål som skal besvares gjennom 8 spørsmål.

Intervjuet foregikk ansikt til ansikt. Informantene vi har valgt er utdannede barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere, barnehagelærerne med ulik erfaring innenfor yrket.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Før intervjuene ble gjennomført, sendte vi ut informasjon om tematikken og et tydelig informert

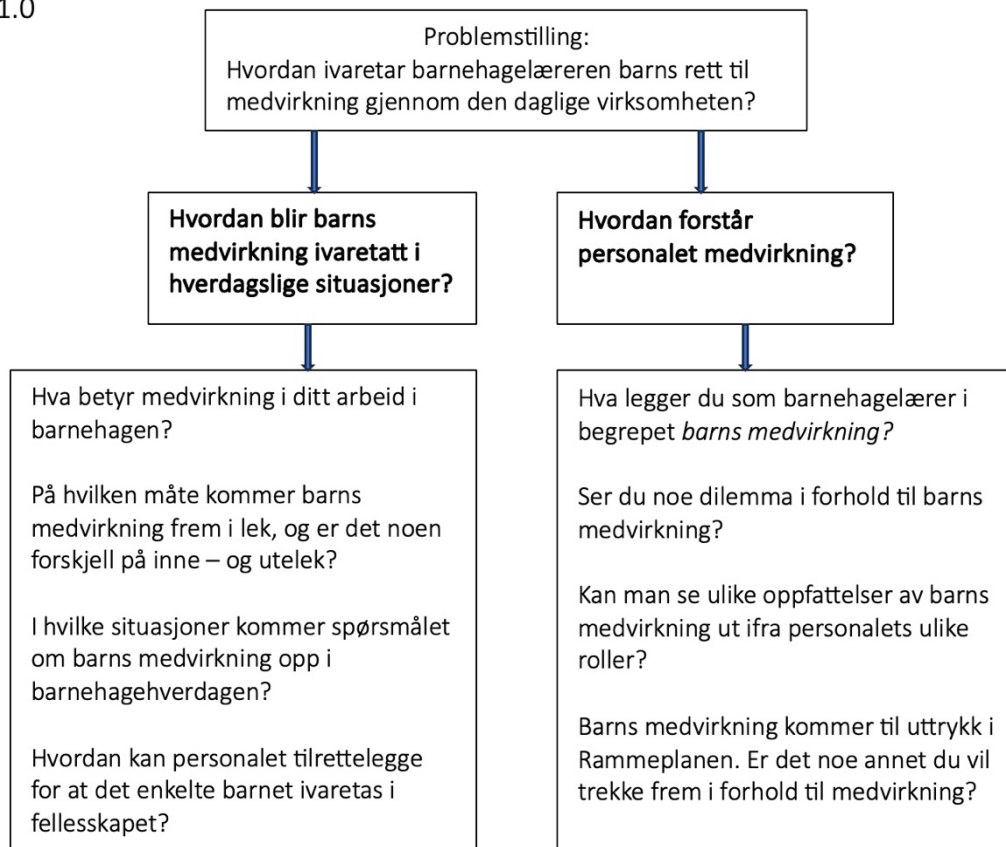
samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet var en tydelig beskrivelse av tematikken og hva slags oppgave vi skrev. Vi opplyste om hvilken institusjon vi studerte ved og veilederens navn. I starten av intervjuet innledet vi med å sikre oss at informasjonen var forstått etterfulgt av en skriftlig signatur. Alt informasjon og datainnsamling er anonymisert og informantene fikk god informasjon om at de kunne trekke seg når som helst fra intervjuet uten forpliktelser. Vi informerte også informantene om at vi, som intervjupersoner, har taushetsplikt.

3.5 Analyse

For å besvare problemstillingen blir to forskningsspørsmål behandlet. De to forskningsspørsmålene er: Hvordan blir barns medvirkning ivaretatt i hverdagslige situasjoner? Og hvordan forstår personalet medvirkning?

Figuren nedenfor gir en skjematisk oversikt over våre forskningsspørsmål og spørsmål til intervjuguiden:

Figur 1.0



3.7 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt må vi være kjent med de etiske retningslinjene som finnes og at vi hele tiden vurderer og tenke gjennom etiske utfordringer som kan oppstå i prosessen. Det er sentralt at informantene blir ivaretatt under intervjuprosessen for å føle seg ivaretatt.

Som forskere har vi alltid ansvar for å opptre forsvarlig og ifølge NESH (2021) består forskningsetikk av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. Vi er pliktige til å følge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora.

For forskningens kvalitet og pålitelighet er det en forutsetning at sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er til stede. Dette går under Sannhetsnormen som er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet. Saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet er overordnede metodologiske normer som sikrer at forskningen følges på en faglig forsvarlig måte (NESH, 2021).

Det er viktig at informantenes personopplysninger holdes anonyme. Vi skal opplyse informantene om at de har full anonymitet og at vi forklarer dem hvordan datamaterialet blir behandlet i prosessen. Informantene vil på forhånd få utdelt et samtykkeskjema som tillater at de kan trekke seg når de selv ønsker. Dalland påpeker også viktigheten av informert samtykke og hvordan det er med på å beskytte informantene. Videre skriver han at via informert samtykke vet informanten hva hen sier ja til og at alt skjer av hens egen vilje (Dalland, 2022, s. 105). I oppgaven blir informantene omtalt som "informant A-D".

4.0 Empiri

I den empiriske delen av oppgaven skal vi legge frem relevante funn for å svare på problemstillingen «*Hvordan ivaretar barnehagelæreren barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten?*»

Den vil bli delt inn i to kategorier knyttet opp mot forskningsspørsmålene våre. Den ene delen handler om ”hvordan forstår personalet medvirkning” og den andre handler om ”hvordan blir barns medvirkning ivaretatt i hverdagslige situasjoner”.

For å finne kategorier har vi tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening.

4.1 Hvordan blir barns medvirkning ivaretatt i hverdagslige situasjoner.

Vi stilte spørsmålet: hva betyr medvirkning i ditt arbeid i barnehagen? Informantene beskrev at det handlet om måten de møter barn på og fanger opp deres interesser. Et fellestrekk i svarene var at barns medvirkning hadde en stor betydning for hvordan de la opp hverdagen etter barnas behov og interesser. *Informant C* la ekstra vekt på at medvirkning var noe som preget hele dagen og kom ekstra synlig frem i overgangssituasjoner som påkledning, stell, lek og bordaktiviteter. *Informant A* ser viktigheten i å lytte til barns stemme i hverdagen for å tilrettelegge dagen etter innspill fra barna. Informant D beskriver at det er viktig at man er bevisst over de ulike interessene innad i barnegruppen, og at man som personalet er bevisst på dette. Hun forklarte også at man tydelig kan se på barna når man har klart fanget opp barnas behov og interesser.

Vi spurte videre om hva medvirkning betyr i garderoben eller måltidsituasjonen? *Informant B* var veldig opptatt av å tolke barnas signaler og uttrykk, og beskrev at de var spesielt opptatt av kroppslige uttrykk som kom til syne. Blant dette var det å følge med på hvor fokuset og blikket til barna var samtidig som de bekrefter og setter ord på det barna gjorde. *Informant B* beskrev at garderobesituasjonen var noe som skulle være lystbetont og at

musikk var brukt som verktøy for å ivareta medvirkning da dette var en stor interesse hos barna. Et fellestrekk i svarene var at alle informantene bekreftet og anerkjente barna i garderoben, men barna fikk ikke bestemme, men fikk tilbud om valgmuligheter i påkledningen. *Informant A* var opptatt av å høre og bekrefte barna, men at barna fikk valg etter været.

I måltidsituasjoner beskrev *Informant B* at intersubjektivitet hang sammen med medvirkning og at de var bevisst over at barn deler intensjon, oppmerksomhet og fokus under måltidet. Når barna uttrykker og er opptatt av noe så bekrefter de barna, tilfører og setter ord på samtidig som de viser barna. *Informant A* la vekt på at personalet inviterte til samtaler rundt måltidet og hadde innsyn i hva barna likte å spise samtidig som de snakket sammen med barna om hva de ønsket å spise på skiven. *Informant D* sa at det var viktig at barna fikk mulighet til å være delaktige i måltidet. Personalet skal gi tid og rom til at barna skal få velge pålegg og smøre selv.

I leken var et fellestrekk fra alle informantene at de jobbet aktivt med å være på barnas høyde, tone seg inn og bruke barnas innspill for å legge til rette for leken. *Informant C* beskrev at i leken kan det oppstå følelser hos barna som gjør det vanskelig og hente seg inn. Da toner de ansatte seg inn på barna med å bidra til å hjelpe dem å hente seg inn, ved å sette rammer og la dem medvirke innenfor de rammene som blir gitt. *Informant D* plukker opp små glimt av barns interesser og bygger videre på dette. Et eksempel på dette var at de brukte rommet som 3. pedagog der de la til rette for en type aktivitet som f.eks klipp og lim hvor barna fikk fritt spillerom til å utfolde sin kreative side. Hen beskriver også at barna var i flytsonen mens aktiviteten foregikk.

Informant C beskrev at de aldri støter barna vekk, men prøver alltid så godt det lar seg gjøre og finner noe barna kan være med på å bestemme.

Informant A beskrev at det var lettere å la barna medvirke i innelek enn utelek. Det ble lagt vekt på at det var bedre muligheter for å være tett på barna og fange opp barnas ønsker. I uteleken beskrev informanten at det var et stort uteområde som var lite oversiktlig. En annen viktig faktor var at det var utfordrende å la barna medvirke med tanke på mindre ansatte, møteavvikling og dobesøk i utetiden. *Informant B* brukte leken som utgangspunkt for pedagogisk planlegging. Et eksempel på dette var at hvis barna hadde en stor interesse

for et tema, så bygget de videre på dette og laget et prosjektarbeid som hadde en rød tråd gjennom alle fagområdene. *Informant B* var svært opptatt av å dra med seg leken som foregikk innendørs til uteleken. De jobber også i personalgruppen med og se alle barn i leken og spesielt de barna som ikke uttrykker seg like mye gjennom lek. De hjelper de stille barna med å sette ord på hva de ønsker å uttrykke, men ikke tør. Videre var de opptatt av å synliggjøre hvordan barns medvirkning kommer til syne i hverdagen til alle i personalet og foreldrene slik at det fremmer oppmerksomhet og bevisstgjøring rundt det.

På spørsmål om i hvilke situasjoner kommer barns medvirkning opp i hverdagen gjennom kurs, personalmøter eller lignende svarte tre av informantene at det jevnlig blir tatt opp til drøfting på avdeling og personalmøter. *Informant C* beskriver at det blir gjennomført veiledning i hvordan de ansatte møter barna. *Informant B* sier at de bruker aktivt observasjoner som drøftes sammen på avdelingsmøtene. De går i dybden på teori og diskuterer hvordan teorien kan brukes i praksis. Dette gjør de for å skape en felles forståelse for hva medvirkning innebærer. *Informant D* sier at selve begrepet blir lite brukt i hverdagen. Men på avdelingsmøter blir det kun snakket om de barna som kjeder seg og hvordan personalet kan fange opp deres interesser.

Informant A forteller at de gjennomfører barnesamtaler i måltidene og samlinger. I avdelingsmøtene snakker de ofte om de barna som uttrykker seg mindre og hvordan de skal fange opp dette.

Vi stiller videre spørsmålet: Hvordan kan personalet tilrettelegge for at det enkelte barnet ivaretas i fellesskapet? Alle informantene påpeker at de jobber for at alle barn skal føle seg inkludert og viktige i fellesskapet. *Informant B* sier at målet deres er at alle skal bli hørt, og for å ivareta dette har de refleksjoner der de diskuterer om alle barn blir ivaretatt på avdelingen. De jobber spesifikt med de stille barna som uttrykker seg mindre. De er opptatt av at alle skal føle seg like viktige selv om de uttrykker seg mindre enn andre barn. *Informant A* beskriver at i et fellesskap perspektiv må de tenke og være bevisst over hvem barna er, hvem som tar mest plass og hvem som er rolige. Det beskrives også at de barna som uttrykker seg mest har som regel større innflytelse på hverdagen enn de stille barna. Det fokuseres mye på å bygge barnas selvtillit for å fremme at de bruker stemmen sin. *Informant C* forteller at de bruker ulike metoder for å få alle barna til å være med i fellesskapet. Ser de

barn som faller utenfor hjelper de barna å leke i nærheten av de andre barna. De ansatte inviterer inn til lek ved å gi valgmuligheter. De gir barna valget til å bestemme i situasjonen ved å gi mulighet til å velge om de vil leke ved siden av hverandre eller om de ønsker å leke sammen.

4.2 Hvordan forstår personalet medvirkning?

Alle informantene påpeker at det er viktig at alle barn får være med å påvirke sin egen hverdag og at dette er sentralt i hvordan de forstår begrepet barns medvirkning. Informant D forklarer at som nevnt tidligere så forstår personalet begrepet medvirkning som en interesse barn har som må bygges videre på.

Informant A beskriver at alle barn skal bli sett, hørt og at stemmen deres skal bli tatt med i et helhetlig valg. Hen beskriver også at det er begrensninger på hva som kan gjennomføres, men at de gir barna en forklaring på hvorfor ting ikke kan gjennomføres. *Informant B* sier at barns identitet og kroppslige uttrykk skal vektlegges når barn skal ta valg og være med å bestemme i hverdagen. *Informant C* forklarer at de jobber mye på avdelingen med tema tavle der barna får velge hvilken aktivitet de ønsker å være med på. De er observante på om barna tar valg basert på egne interesser eller om barna velger aktivitet på grunn av andre barns valg på avdelingen.

Videre stilte vi spørsmålet om informantene ser noe dilemma i forhold til barns medvirkning? Vi ønsket at de skulle utdype hva som er bra og hva som ikke er bra. Og hvilke utfordringer/dilemmaer som kan oppstå i arbeidet deres. En fellesnevner i svarene informantene gav var at tid er den største utfordringen i hverdagen for å ivareta barns medvirkning.

Informant A la vekt på at det var en travel hverdag, med lite ansatte på avdelingen som gjør det utfordrende og se alle barna. Det beskrives også at det er mye møter/ planlegging som gjør at det blir mye tid borte fra avdeling. *Informant B* sier at de er veldig forsiktige med å gi barna for mange valg. Valgene barna får må være realistiske og at medvirkning ikke handler om at barna skal få bestemme alt. De ansatte må være kloke og trygge voksne som har en

balanse mellom rammer og valg. Når det oppstår situasjoner der barna har lyst til å bestemme, men det ikke lar seg gjennomføre, skal de ansatte støtte, bruke tid og vise forståelse ved å forklare barna hvorfor. *Informant C* sier at hen har en opplevelse av at ikke alle som arbeider i barnehagen forstår hva det innebærer å medvirke. Det er ulik forståelse av begrepet og hvordan det skal gjennomføres i praksis. Det beskrives også at det er stor variasjon i kompetansen og ulike språk kultur hos de ansatte, noe som går ut over den felles forståelsen til personalet. *Informant D* synes det er utfordrende med tanke på alder og behov som stadig endrer seg.

På spørsmål om de kan se ulike oppfattelser av barns medvirkning ut ifra personalets ulike roller, svarte alle informantene at kunnskap og utdanning var en viktig faktor. *Informant B og D* sier at det å ha kompetanse og kunnskap hjelper mye med å forstå barna på en bedre måte. *Informant C* sier at det er en kombinasjon av livserfaring og kunnskap. De ansatte må være trygge i seg selv og ta imot veiledning og øve seg i praksis på å se og ivareta barns medvirkning. *Informant A* forklarer at det merkes en forskjell fra ufaglærte til faglærte og at det er viktig å veilede sine ansatte for å skape en felles forståelse.

Til slutt stilte vi spørsmålet om at barns medvirkning kommer til uttrykk i Rammeplanen. Er det noe annet du vil trekke frem i forhold til medvirkning?

Informant B sier at det skal være en naturlig del av hverdagen. Personalet skal ta tak i barnas uttrykk og skape et felles samspill. Det er også viktig å stoppe opp, dele gleden og entusiasmen når barna viser interesse for noe. *Informant C* forklarer at det er viktig å se ting fra barnas perspektiv og det er viktig at barna får være med å bestemme. Vi må ikke være redde for å bruke ordet bestemme slik at barna får kjenne på følelsen av at dette er mitt valg og ta. Barna skal få kjenne på erfaringen og at de er kompetente nok til å bestemme. Dette gir dem verktøy til å ta valg senere i livet. *Informant A og D* påpeker begge at barns medvirkning er lovfestet. *Informant D* kunne også si at intervjuet hadde inspirert til å jobbe mer aktivt med barns medvirkning.

4.3 Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening

Vi har tatt utgangspunkt i fremgangsmåten til Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse av analyse med fokus på mening. De beskriver analyse gjennom 3 steg; 1. meningsfortetting, 2. meningskategorisering og 3. meningsfortolkning. Et sentralt kjennetegn for kvalitativ forskning er likheter og variasjoner (Ree, 2020, s. 74). Dette var noe vi prøvde å finne i våre empiriske funn. For å kunne få et overblikk over materiale måtte vi fortette og komprimere meninger, samt finne svar på problemstillingen gjennom funn av empiri. På denne måten kunne vi se likheter og variasjoner i svarene vi fikk under intervjuene.

Når vi startet på selve prosessen med gjennomlesningen av materialet, tok vi oss god tid. Det viste seg for vår del at gjennom å være tålmodige, fikk vi en bedre forståelse av materialet. Denne måten å komprimere materiale på kan støttes opp av Brinkmann og Tangaard (2015) som hevder at om man tvinger seg selv til å lese vil en til slutt få en større forståelse av materialet. Gjennom å bruke de 3 stegene beskrevet av Kvale og Brinkmann fikk vi etablert en struktur og en progresjon i analysearbeidet (Ree, 2020, s. 75).

Vi startet med det første steget i analysen, meningsfortetting. For å kunne komprimere de ulike meningene som kom frem, var det viktig at begge to leste nøye gjennom materialet flere ganger, på denne måten ble vi begge godt kjent med materialet.

Deretter startet vi på steg 2, meningskategorisering. Dette gikk ut på at vi kategoriserte funnene våre ut fra likheter, variasjoner og annet vi fant interessant. På denne måten kom vi frem til noen kategorier som vi mener kan bidra til å finne svar på problemstillingen vår. Vi laget en tabell som strukturert viste en kategorisering av empiriske resultater.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver meningstolkning slik *“Fortolkeren går utover det som direkte sies, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst [...] “en rekontekstualiserer utsagnene innenfor bredere referanserammer”*. Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver meningsfortolkning hvor en kan se delene i sammenheng med helheten (Ree, 2020, s. 75-76). For å komme frem til de ulike kategoriene måtte vi derfor se på de teoretiske begrepene som ble brukt, samt tidligere forskning som var blitt gjort i forhold til vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

Gjennom arbeidet med fremgangsmåten til Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening laget vi en tabell som viser kategoriseringen av de empiriske funnene og hvordan vi kom frem til dem.

4.4 Kategorisering av empiriske resultater

Tabellen nedenfor viser en skjematisk beskrivelse av kategoriseringen av de empiriske resultatene som ble gjort under analysen av intervjuene.

| Meningsenhet/ intervjutekst | Kondensert meningsenhet | Kode | Kategori |
|---|--|-------------------------|---|
| <i>Høre og lytte til barns stemme og hva de har å si og om de har noen ønsker, lyst å gjøre noe (lyst å sykle eks), lytter til barnet – er dette mulig, er det kapasitet?</i> | Det er viktig at alle de voksne på avdelingen ser og hører barna | Barnas stemme | Høre og bekrefte barna |
| <i>Inntonning på barnas følelser (jeg forstår at du er lei deg), hjelpe barna gjennom det.</i> | Se og tolke barns følelser og uttrykk | Inntonning | Forstå barna |
| <i>Et eksempel: en av de stille barna var interessert i bilmerker: vi tok ut bilder, lekte med forskjellige biler, tok det med oss ut (ble et større tema), ringte ned til bilforhandleren i nærområdet</i> | Ser barns interesser og tar det med videre i det pedagogiske opplegget | Pedagogiske aktiviteter | Barns interesser sett i et fellesskaps-perspektiv |

| | | | |
|--|--|----------------------------|---|
| <i>(gikk ned og barna fikk se, de fikk et eierskap).</i> | | | |
| <i>I fellesskapet må vi tenke på hvem barna er, hvem som tar mest plass og hvem som er rolige. «husk å se barna og vær klar over at deres stemme også er viktig» - de stilles stemme.</i> | Se alle barn, ikke bare de med høyest stemme og vilje | Enkelt barn | Fange opp de stille barna |
| <i>Dilemmaer kan være en travel hverdag, lite folk på jobb, får ikke med seg alt, skal gjennom rutiner.</i> | Rutiner kan skli ut i en travel og uforutsigbar hverdag | Rammer | Forutsigbarhet |
| <i>De som er pedagoger, har ofte et annet syn i forhold til de som ikke har utdanning. De som er ufaglærte tror det handler mer om valg. Som å velge å spille spill. Mer medbestemmelse enn medvirkning.</i> | De ansatte har ulike forståelse ut ifra deres kunnskapsnivå, utdanning og oppvekst | Kunnskapsnivå og utdanning | Ulik forståelse av begrepet medvirkning |

5.0 Drøfting av empiriske funn i lys av faglige begrep

Med utgangspunkt i problemstillingen “Hvordan ivaretar barnehagelæreren barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten?”, skal vi drøfte empiriske funn fra oppgavens analyse i sammenheng med det teoretiske grunnlaget. Ved bruk av fremgangsmåten til Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening, klarte vi å kategorisere de empiriske funnene. Det kom frem i analysen at svarene til informantene angående kategoriene gikk inn i hverandre. Dermed kom vi frem til de to kategorier som vi ønsker å drøfte som er barns interesser i et fellesskapsperspektiv og forståelsen av begrepet medvirkning.

5.1 Barns interesser i et fellesskapsperspektiv

De empiriske funnene i analysen viste at et fellestrekk i svarene til informantene var at barns medvirkning hadde en stor betydning for hvordan de la opp hverdagen etter barns behov og interesser. Personalet var bevisst over at alle barn skulle bli inkludert i fellesskapet. Begrep som gikk igjen i vår analyse av intervjuene var; *høre og bekrefte barna, forstå barna, fange opp barns interesser og fange opp de stille barna*. Vi anser dette som viktige faktorer som er med på å ivareta medvirkning sett i et fellesskapsperspektiv. Som tidligere nevnt ser Berit Bae (2006) på barns rett til medvirkning “som et relasjonelt fenomen, som har sammenheng med måter å leve på i et sosialt fellesskap, og ikke som en ensidig individualistisk rettighet”. Slik vi tolker dette handler det om å fange opp og forstå alle barn som likeverdige subjekter i et fellesskap, hvor de skal bli sett og hørt. En måte personalet kan fange opp de stille barna på er å bruke en leken tilnærming som åpner opp for godt samspill og kommunikasjon. Gjennom å se på svarene på intervjuene kommer det frem at personalet legger til rette for en leken tilnærming for å få med de stille barna i fellesskapet. Det blir for eksempel beskrevet av en av informantene at leken er sentral for å løfte opp og hjelpe de stille barna inn i fellesskapet. Måten det ble gjort på var at de voksne responderte med humor på barnas innspill. Bae beskriver dette som et lekende samspill, en kraftkilde til relasjon og

medvirkning (Jansen, 2019, s. 98). Samtidig er det viktig å huske på at personalet ikke har rett til å bestemme over barns lek, men at personalet skal legge til rette for og delta på måter som åpner for barnas innspill. Dette kan støttes opp mot utsagnet til Wolf (2017) der han hevder at det er viktig at personalet ikke har rett til å medvirke i barns lek, men at de skal ivareta alle barn i leken og fellesskapet (Jansen, 2019, s. 110). Slik vi tolker dette har personalet en viktig rolle for å kunne ivareta at barns stemme kommer til syne i leken. Om vi knytter dette opp mot hverdagslige situasjoner i barnehagen ser vi at det er viktig at personalet er bevisst over sin egen rolle og at de ikke går inn og bestemmer leken. konsekvensen av dette vil være at barns stemme og interesse ikke blir ivaretatt, men at de heller må være bevisst på at alle barn, uansett utgangspunkt, får ha en stemme og påvirkningskraft i leken. Dette kom tydelig frem under intervjuet hvor en av informantene beskrev et stille barn slik *“en av de stille barna var interessert i bilmerker: vi tok ut bilder, lekte med forskjellige biler, tok det med oss ut (ble et større tema), ringte ned til bilforhandleren i nærområdet”*. I dette tilfellet gikk personalet aktivt inn for å se barnets interesser og valgte å ta dette med videre i det pedagogiske arbeidet. Slik vi ser det tonet personalet seg inn på barnets interesse og tok det med ut til fellesskapet. På denne måten kan barnet ha følt seg sett og anerkjent, hvor deres stemme var viktig. I denne beskrivelsen ivaretok personalet det stille barns stemme og bygget videre på det. For å se dette i lys av å medvirke i fellesskap kan Baes beskrivelse av ordet medvirkning være sentralt da hun deler opp ordet medvirkning; *med* og *virkning*, som viser at man er sammen som en gruppe i handling og kommunikasjon i fellesskapet. I utsagnet ovenfor bygget personalet videre på barnets interesse og planla pedagogisk opplegg for hele barnegruppen. Dette kan vekke en interesse hos de andre barna gjennom å gi en impuls, som skaper en nysgjerrighet, som igjen fører til at barnehagelæreren må plukke opp flere innspill og uttrykksformer fra hele barnegruppen. Det er sentralt å veilede barna i å være åpne for hverandres bidrag og ulikheter, da dette skaper et demokratisk fellesskap. Om vi tolker Emilsons (2008) utsagn om demokratisk fellesskap er kompromiss en viktig faktor for et demokratisk fellesskap (Ree, 2020, s. 76). Dermed er det viktig at barna mestrer å la andre barns interesser og stemme ha en påvirkningskraft.

I en barnehage finner vi flere hverdagslige samlepunkter hvor barns medvirkning kan oppstå. Blant annet i måltidsituasjoner.

Gjennom analysen av intervjuene kom det tydelig frem at organiseringen av hverdagen spilte en stor rolle for hvordan de la til rette for at barna fikk medvirke. I analysen kunne vi se at det var ulik forståelse av hvordan medvirkning ble ivaretatt i hverdags situasjoner. Igjen ble det tatt opp at barn skulle ha valgmuligheter, mens en av informantene var veldig opptatt av å tyde barns signaler og kroppslige uttrykk. I måltids situasjoner rettet de bevisst fokuset mot fellesskapet, hvor de var opptatt av å dele barns intensjon, oppmerksomhet og fokus. Det ble blant annet sagt *“Hvor er blikket, hva er de opptatt av, hjelper barna med å sette ord på og vise. Har valg, men ikke for mange valg, men at de får uttrykke seg og at de voksne bekrefter (tilfører og setter ord på)”*. Her kan vi se at fokuset er rettet mot valgmuligheter, men at beslutningsprosessen spiller en større rolle for måltids situasjonen. Dette kan støttes opp mot Bae, som beskriver at barn skal få samhandle i selve beslutningsprosessen (Bae, 2006, s. 8 og 11). Slik vi tolker dette kan det se ut til at barnehagelæreren var oppmerksomme på barna og at medvirkning kom frem gjennom at personalet tonet seg inn og at de var opptatt av at måltidet var en positiv arena der barna fikk medvirke. Medvirkning i denne måltids situasjonen handler ikke om valg av pålegg, men mer om en helhetlig felles erfaring der personalet var opptatt av å se og høre barna. Dette knytter vi opp mot Tofteland (2012), som sier at *“de sosiale ofte betones som viktig med måltidene”* (Jansen, 2019, s. 75). Gjennom intervjuet og svarene vi fikk, samsvarte dette med synet deres på måltids situasjonen, hvor det sosiale var en viktig faktor for å være en del av fellesskapet.

5.2 Forståelsen av begrepet medvirkning

Som tidligere nevnt i oppgaven under aktualisering hevder Bae (2010) *“at en individualistisk forståelse av medvirkning underminerer barnas rett til å kunne handle og uttrykke sine følelser og meninger i forhold til et fellesskap* (Svenning, 2018, s. 32). Dermed var det sentralt for oss å se hvordan informantenes tolkning av begrepet medvirkning kom til syne i hverdagen.

Under intervjuet kom det tydelig frem at det handlet mye om kunnskapsnivået og utdannelsen til de ansatte. Det ble blant annet beskrevet slik; *“De som er pedagoger, har*

ofte et annet syn i forhold til de som ikke har utdannelse”, “De som er ufaglærte tror det handler mer om valg”, “Som å velge å spille spill” og “Mer medbestemmelse enn medvirkning”. Slik vi tolker dette er kunnskap om tematikken og om barns ulike uttryksformer sentral for å kunne forstå hva barns medvirkning innebærer og hvordan dette trer ut i praksis. Ifølge Rammeplanen skal *“barnehagen være bevisst på barnas ulike uttryksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Dette tolker vi slik at kunnskap om barns utvikling og behov må ses i sammenheng med begrepet medvirkning. Det kom også frem at flere av assistentene tolket begrepet medvirkning som at barna skulle få lov til å bestemme og at personalet gir barna valgmuligheter, hvor pedagogene så på begrepet medvirkning som å bygge videre på barnas interesser og uttryksformer hvor deres stemme ble hørt i hverdagen. Konsekvensene av å ha en slik tolkning av begrepet medvirkning som å gi barna valg, kan i enkelte tilfeller føre til en medbestemmelse der barna blir satt i en situasjon der de for eksempel får valget mellom å ha på lue og pannebånd. Ifølge Bae (2006) må man være forsiktig med å tolke begrepet slik, men at barna heller skal få samhandle og medbestemme selve beslutningsprosessen (Ree, 2020, s. 11). Som tidligere beskrevet i oppgaven er medvirkning lovfestet i både grunnloven §104 og FNs barnekonvensjon, det står også som et verdigrunnlag i Rammeplanen. Med en misforstått tolkning av begrepet kan de ansatte ha en forståelse av at de lar barna medvirke, mens i praksis lar de barna medbestemme med å ta valg istedenfor å la de påvirke sin egen hverdag. For å forebygge dette ser vi at det er viktig at pedagogene viderefører kunnskap over til sine medarbeidere. I intervjuet stilte vi spørsmålet *“I hvilke situasjoner kommer spørsmålet om barns medvirkning opp i barnehagehverdagen? Har medvirkning vært diskutert på personalmøter, gruppemøter, eventuelt har du deltatt på kurs o.l der medvirkning har vært et tema?”*, her kunne vi se stor variasjon i svarene ved at noen aktivt tok opp temaet på avdelingsmøter samtidig som de ga veiledning til sine medarbeidere, mens andre svarte at det ble lite snakket om. Slik vi analyserer svarene kan det se ut som at det er stor variasjon i hvordan de aktivt jobber med begrepet medvirkning i personalgruppen. Vi er nysgjerrige på om dette kun handler om kunnskap eller om det er andre faktorer som spiller inn, som for eksempel tid og rammer.

Det ble også beskrevet ulike dilemmaer, i forhold til barns medvirkning, av en informant at; *“Dilemmaer kan være en travel hverdag, lite folk på jobb, får ikke med seg alt, skal gjennom rutiner”*. Det kan se ut til at personalet har et ønske om å jobbe aktivt med barns medvirkning, men faktorer som tid og rammer i barnehagen gjør det utfordrende å gjennomføre dette i praksis. Det ble også nevnt at det var enklere å ivareta medvirkning i innelek i forhold til utelek. Vi tenker dette kan ha noe med hvordan strukturen, organiseringen og rammene er lagt opp i barnehagen. Flertallet av informantene så på dette som et dilemma, vi kan derfor tenke at dette kan være et problem i flere barnehager. Når kom til rammene ble det beskrevet at det var få voksne ute. Dette skyldes blant annet pauseavvikling, møter og plantid. Tid spiller en stor rolle for mulighetene barna har til medvirkning i utelek. Det handler om at en ikke klarer å sette av tid til barnet og lytte, da det ikke er nok voksne ute. Utetiden ble beskrevet som en travel tid, hvor personalet følte de ikke strakk til, og at de heller brukte tiden på å løse konflikter, telle barn og finne frem leker. Konsekvensene av dette kan være at man mister muligheten til å være sammen med barna hvor man plukker opp deres stemme, interesse og tolker deres uttrykk. Dette samsvarer med det Jansen sier om barns deltakelse, nemlig *“hvordan personalet kommuniserer med barna og hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt for at medvirkning skal være grunnleggende for barns deltakelse”* (Jansen, 2019, s. 75).

Mangel på personalet kom også frem som et tydelig dilemma. En av informantene sa at de ofte måtte gi fra seg en av personalet til en annen avdeling og at dette da gikk utover deres kvalitet av det pedagogiske planlagte arbeidet. Vi tenker at dette kan ha noe med personalets holdninger å gjøre, hvor det handler om å gjøre det beste ut av de rammene man har, her og nå. Det er viktig å være forberedt på personalmangel i barnehagen og en må derfor kunne se ulike muligheter, og legge lista lavere enn planlagt.

Ifølge Rammeplanen har *“pedagogisk leder ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn”*. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at *barnehageloven og rammeplanene oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (...)*” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette innebærer at de pedagogiske lederne må være åpne for å endre organiseringen av dagene ut ifra ulike dilemmaer som kan oppstå.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven var målet å besvare problemstillingen «*Hvordan ivaretar barnehagelæreren barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten?*». Gjennom studieforløpet vårt har vi erfart at det er ulik tolkning av begrepet medvirkning og hvordan det blir utført i praksis. Derfor valgte vi temaet *Barns medvirkning* å forske på.

På forhånd av intervjuene valgte vi å bruke en analyse som skulle hjelpe oss med å besvare problemstillingen. Gjennom en kategorisering av spørsmål til problemstillingen kom vi frem til to forskningsspørsmål, disse ble "*Barns interesser i et fellesskapsperspektiv*" og "*forståelsen av begrepet medvirkning*". De to hovedkategoriene ble utgangspunktet for drøftingen. Vi hentet deretter inn datamaterialer fra fire ulike informanter, der alle informantene er ansatt som barnehagelærere og/eller pedagogiske ledere.

Studien har en kvalitativ metode ved bruk av semistrukturert intervju. Grunnen til valget av denne metoden var at ved bruk av denne metoden ga det rom for å ha en god samtale mellom to personer for å høre hvordan erfaringer barnehagelærerne hadde med forskningsspørsmålene og hvordan dette kom til uttrykk i praksis, samtidig som vi her fikk mulighet til å få lengre svar hvor vi også kunne komme med oppfølgingsspørsmål.

Vi valgte å bruke en induktiv metode for å analysere informantenes svar, hvor vi tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns analyse med fokus på mening som ga oss et utgangspunkt for den teoretiske delen. Det kom frem i analysen at svarene til informantene angående kategoriene gikk inn i hverandre. De ulike funnene ble dermed kategorisert og samlet gjennom en tabell som ga oss utgangspunkt for drøftingen.

Oppgavens funn viser at barns medvirkning i et fellesskapsperspektiv hadde stor betydning for hvordan informantene la opp hverdagen etter barnas behov og interesser, men at utfordringer som tid og kunnskap om temaet har en avgjørende rolle for hvordan de klarer å legge til rette for barns rett til medvirkning i praksis. Funnene viser at personalet bruker en leken tilnærming for å fange opp de stille barna med å tone seg inn og ta det med videre til

hele barnegruppen. Hvor barnets stemme og interesse blir bygget opp og tatt med inn i fellesskapet.

Det kom også frem at det var en bevissthet rundt temaet og at personalet prøvde å ivareta og legge til rette for medvirkning i de fleste aktiviteter i løpet av hverdagen, men at det var en ulik tolkning av begrepet medvirkning i personalgruppen. Funnene viser at mangel på personalet, ulik tolkning av begrepet medvirkning og tid og rammer er utfordrende. Men med god struktur, kunnskapsoverføring, et barnesyn hvor personalet respekterer og inkluderer alle barns holdninger samt en bevissthet rundt temaet vil det være mulig å ivareta barns medvirkning. På bakgrunn av funnene kan det tenkes at en bedre forståelse av Rammeplanen og en tydeligere beskrivelse av begrepet *Barns medvirkning* rettet mot et fellesskapsperspektiv kan øke personalets felles forståelse av hvordan barnehagelærere kan ivareta barns rett til medvirkning gjennom den daglige virksomheten.

7.0 Litteraturliste

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning. "Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer". <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1156/355945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dalland, O. (2022). Metode og oppgaveskriving (7.utg.). Gyldendal

Hållman, L. (2020). *Barns rett til medvirkning - forstått, implementert eller ikke?* https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2638322/Lyse_Maren%20O.H..pdf?sequence=1&fbclid=IwAR1940rN70EtX9utpv7-4vbC84vAjRgXwTXMiNMI38hbGVKfn5oZjfB3MKc

Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis: Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager: Barnehageloven*. Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Marianne Ree. (2020). *Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv*. s. 76. <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4999/7644>

Marianne Ree. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2684927/Marianne%20Ree_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meld. st. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR1AIGlUrPcfi4BzP4v_yb0MNZNzyRC8DtnNqhag8t_Q1IG0XUZo1lriPRY

(Mundheim, E. (2023). *Årsplan for Tasta barnehagene. Kompetente barn sammen med kunnskapsrike voksne*. s. 2)

[https://www.minbarnehage.no/DynamicContent//Documents/803-tasta-Årsplan-2023--2024--\(1\)-e99c6193-0e67.pdf](https://www.minbarnehage.no/DynamicContent//Documents/803-tasta-Årsplan-2023--2024--(1)-e99c6193-0e67.pdf)

NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst- systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=3>

Svenning, B. S. (Red.). 2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Prop. 169 L (2016-2017). *Barns rett til medvirkning*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/?ch=6>

Statistisk sentralbyrå. (2023). Barnehager: *Andel barn i alderen 1-5 år som har plass i barnehage 2022*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Stavanger kommune. (2023). *Stavangerbarnehagen mot 2023 - Strategi for kvalitet i barnehagen*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/barnehage/strategi-for-kvalitet-i-barnehagen/#22821>)

Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis: Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Fagbokforlaget.

Johannesen, N & Sandvik, N. (2016). *Små barn og medvirkning- noen perspektiver*. Cappelen damm as.