



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC

Høst 2021

Åpen

Forfatter(e): Guro Akerlie

.....
signatur forfatter (e)

Kandidatnummer(e): 3231

Veileder(e): Kristin Fugelsnes

Fagansvarlig: Sara Esmaeeli

Tittel: Demokratiske verdier og de yngste barnas deltakelse.

Engelsk tittel: Democratic values and the youngest children's participation.

Emneord:
Demokrati,
deltakelse,
demokratiforståelser,
verdier,
verdipedagogikk

Side tall: 32 (8733 ord)

+

Vedlegg/annet:2

Stavanger, 2.jan/2021

.....
dato/år

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvilke demokratiske verdier som trer frem i tre barnehagelæreres beskrivelser av de yngste barnas mulighet til demokratisk deltakelse. Verdiene knyttes til ulike demokratiforståelser. Studien er basert på tre individuelle semistrukturelle forskningsintervjuer med barnehagelærere som til daglig arbeider med de yngste barna (0-3 år). De demokratiforståelsene som er mest fremtredende i datamaterialet er flertallsdemokrati og liberalistisk demokratiforståelse. Den deliberale demokratiforståelsen, som fremheves som den demokratiforståelsen som i størst grad gir barna mulighet til å få verdifull erfaring med deltakelse i barnehagens fellesskap, er mindre uttalt i datamaterialet. Voksenrollen trekkes frem som avgjørende for de yngste barnas mulighet til deltakelse. I tillegg vises det hvordan verdier fra andre verdifelt kan stå i konflikt med demokratiske verdier, og hvordan prioritering av andre verdifelt kan begrense barnas handlingsrom og mulighet til deltakelse.

Forord

Verdipedagogikk var tema for en forelesning i andre studieåret mitt, og har siden det vært et område av særlig interesse for meg. Jeg opplevde at verdipedagogikken ga meg et verktøy for å kunne reflektere rundt ulike situasjoner jeg opplevde i barnehagehverdagen, og synliggjøre hvilke verdier som stod på spill. Da jeg så vidt begynte å tenke på tematikk til denne bacheloroppgaven en gang i våres, var demokrati i barnehagen og barns deltakelse et diffust område for meg, selv om dette er verdier som står sentralt i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ofte hører man om barns medvirkning i barnehagesammenheng, men jeg kan ikke si det samme om barns demokratiske deltakelse. Når jeg har sagt til kollegaer og medstudenter at jeg skal skrive om demokrati og de yngste barnas mulighet til deltakelse, er min opplevelse at de også synes det er litt vanskelig å få tak på: Hva er egentlig det?

Når jeg nå sitter her og skriver dette forordet, og nærmer meg innlevering, kan jeg si at jeg har fått større forståelse for hva demokratisk deltakelse i barnehagen kan være. Jeg har også fått en forståelse av hvordan ulike verdiprioriteringer og demokratiforståelser i forskjellig grad åpner for barns deltakelse. Allikevel er det noe i det at desto mer du vet, desto mer vet du at du ikke vet, og dette er en tematikk jeg alltid kommer til å ha med meg.

Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende, altoppslukende, lærerikt og ikke minst en berikelse i mitt daglige arbeid i barnehage. Det er mange som skal takkes. Først vil jeg takke veilederen min som har støttet, delt kunnskap og gitt konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke min gode medstudent for godt samarbeid med innhenting av data, gode diskusjoner og oppmuntring når veien var litt tung. En stor takk til barnehagelærerne som lot seg intervju, og barnehagene som lot meg låne dem i en travel barnehagehverdag. Sist, men ikke minst, takk til min samboer og våre to gutter for tålmodighet, motivasjon og tiltrenge avbrekk.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------|
| Sammendrag..... | s.2 |
| Forord..... | s.3 |
| 1.0 Innledning..... | s.5 |
| 1.1 Oppgavens oppbygging..... | s.6 |
| 2.0 Teori..... | s.6 |
| 2.1 Verdier..... | s.6 |
| 2.2 Barns rett til deltakelse..... | s.7 |
| 2.3 Demokrati..... | s.8 |
| 2.3.1 Demokratiforståelser..... | s.10 |
| 2.4 Barns demokratiske deltakelse..... | s.10 |
| 3.0 Metode..... | s.12 |
| 3.1 Design..... | s.12 |
| 3.2 Utvalg..... | s.13 |
| 3.3 Forskningsintervju..... | s.13 |
| 3.4 Forskningsetikk..... | s.14 |
| 3.5 Presentasjon av analyse..... | s.15 |
| 3.6 Feilkilder..... | s.16 |
| 4.0 Resultat..... | s.17 |
| 4.1 Demokratiforståelser..... | s.17 |
| 4.2 Voksenrollen..... | s.18 |
| 4.3 Rammer og strukturer..... | s.19 |
| 5.0 Drøfting..... | s.19 |
| 5.1 Demokratiforståelser..... | s.20 |
| 5.1.1 Flertallsdemokrati og liberalistisk demokratiforståelse..... | s.20 |
| 5.1.2 Den deliberele demokratiforståelsen..... | s.22 |
| 5.2 Voksenrollen..... | s.23 |
| 6.0 Avslutning..... | s.26 |
| 7.0 Litteraturliste..... | s.28 |
| Vedlegg 1..... | s.33 |
| Vedlegg 2..... | s.36 |

1.0 Innledning

Barns rett til deltakelse er et tema jeg har hatt med meg helt siden jeg begynte å jobbe i barnehage, til å begynne med uten å kunne sette ord på det. Gjennom disse årene som deltidsstudent har jeg stadig kommet tilbake til denne tematikken, både i teori og i praksis. Det er en tematikk jeg møter på hver eneste dag i barnehagen, og som byr på ulike utfordringer og dilemmaer. Min erfaring er også at jeg i mange situasjoner ofte står i konflikt mellom barns rett til deltakelse og andre ansattes holdninger og verdier, eller normer og regler i barnehagen. Det er også generelt lite snakk blant ansatte om hvilke verdier som uttrykkes og kommuniseres i barnehagen og hvordan disse påvirker barnehagens praksis. Dette stemmer overens med Åberg og Taguchi (2006) sine beskrivelser av egen praksis der de skriver at verdispørsmål aldri ble diskutert i personalgruppen, og da heller ikke kunne legge grunnlaget for felles etiske refleksjoner over egen praksis. Johansson et al. (2015, s. 15-16) trekker verdipedagogikk frem som et oversett område i barnehagen, og at det er et område ansatte trekker frem som utfordrende og komplekst å forholde seg til. Det mangler et felles språk for å arbeide med verdier i barnehagen (Johansson et al, 2015, s.15-16).

Jeg ønsker å undersøke hvilke demokratiske verdier som trer frem i barnehagelæreres beskrivelser og refleksjoner rundt de yngste barnas mulighet til å oppleve deltakelse i barnehagen. Ifølge Bae et al. (2006, s.11) er det flere forskere som hevder at implementering av artikkel 12-15 i FNs Barnekonvensjon (1989), i barnehagen, krever en ny voksenrolle. Prinsippene omhandler barnets rett til å uttrykke sin mening og bli hørt, ytrings- og opplysningsfrihet, samt tanke-, samvittighets- og religionsfrihet, og er radikale i forhold til tradisjonell oppdragelse. Jeg tenker det da er av betydning å undersøke verdier, ettersom verdier er en sentral del av en persons grunnsyn og påvirker en persons handlinger (Gunnestad, 2019, s. 32). Dette vil igjen påvirke hvordan de voksne møter barna og ha betydning for den voksenrollen de praktiserer i barnehagen, samt barnas mulighet til deltakelse.

Jeg har allerede en antakelse om at mange barnehagelærere praktiserer barns demokratiske deltakelse og medvirkning som en individuell rettighet. I mange situasjoner ved at de gis valgmuligheter og må velge, og da stå for det valget de har tatt. Med den forståelsen ser jeg store utfordringer i forhold til de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning,

samt barnehagens plikt til å fremme demokrati gjennom at barna får mulighet til å oppleve demokratisk deltakelse i fellesskap. Østrem (2012, s. 122) skriver at barnehagens betydning for å fremme demokrati er viktigere nå enn noen gang før, blant annet fordi demokratiske verdier som fellesskap, solidaritet og mangfold dyttes til side til fordel for individuelt læringsutbytte og et politisk ønske om gode skoleprestasjoner. De utdanningspolitiske tiltakene dreier seg i større grad om kunnskapsproduksjon enn om demokratisk dannelse (Østrem, 2012, s.122). Denne oppgaven søker å svare på problemstillingen:

Hvilke demokratiske verdier kommer til uttrykk i barnehagelærers beskrivelser og refleksjoner rundt de yngste barnas mulighet til demokratisk deltakelse i barnehagen?

1.1 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i denne oppgaven vises det til bakgrunn for valg av tema, samt temaets aktualitet, før problemstilling presenteres. I teoridelen trekkes relevant teori og forskning fram for å belyse problemstillingen. Videre redegjøres det for valgt metode, før sentrale funn fra forskningsintervjuene presenteres, og deretter drøftes i lys av teori og tidligere forskning.

2.0 Teori

I denne delen trekkes lovverk, teori og tidligere forskning frem for å kunne gi en forståelse av hva demokratisk deltakelse kan være, og hvilken betydning dette har for barnehagens praksis. Litteraturen er funnet gjennom søk i Oria, tidligere pensum, samt ved å sjekke referanselistene til relevant litteratur funnet i Oria og tidligere pensum. Jeg har på grunn av oppgavens omfang ikke klart å inkludere alt, og har også valgt ut teori uten å ha fullstendig oversikt over alt som finnes om temaet.

2.1 Verdier

Verdier er en del av vårt livssyn, som sammen med virkelighetsoppfatning og menneskesyn (herunder barnesyn) danner de mest sentrale delene av vårt filosofiske grunnsyn (Gunnestad, 2019, s. 32). Disse elementene ligger også til grunn for vårt pedagogiske grunnsyn, som påvirker hvilket innhold og verdier som prioriteres, og da

også vår pedagogiske virksomhet (Gunnestad, 2019, s. 31, 33). Ifølge Aadland & Askeland (2017, sitert i Mørreaunet & Gunnestad, 2019, s. 284) vil verdier både danne ”grunnlaget for intensjonen bak handling, skaper retning for handling, samt utgjør fortolkningsgrunnlaget i vurdering av handling”. Verdier er av den grunn av stor betydning for hvordan vi samhandler med barn og hvor mye vi åpner for deres deltakelse.

Johansson et al. (2015, s.19) kategoriserer verdier i ulike verdifelt, der verdier med samme tematikk plasseres i samme verdifelt. For denne oppgaven er det det demokratiske verdifeltet som er av størst interesse. Her finner vi verdier som handler om barn og ansattes rettigheter og plikter i forhold til individet og fellesskapet, deltakelse og innflytelse, samt frihet og ansvar (Johansson et al., 2015). Man kan ikke se på verdifeltene isolert, da de er tett flettet sammen. I alle menneskelig samspill vil ulike verdier kommuniseres og fremmes, og det kan oppstå verdikonflikter. På den måten er det naturlig at oppgaven også trekker inn andre verdifelt som ofte kan komme i konflikt med verdier i det demokratiske verdifeltet, som for eksempel disiplinerende verdier og effektivitetsverdier (Johansson et al., 2015, s. 21-22).

2.2 Barns rett til deltakelse

FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 2003) ble vedtatt i 1989, ratifisert av Norge i 1991, og har vært gjeldende som norsk lov siden 2003. Loven går foran andre lover dersom de står i konflikt med hverandre (Barne- og familiedepartementet, 2019). En kan på en måte si at barnekonvensjonen representerer universelle forestillinger om hva et barn er og hvordan en god barndom skal være (Kjørholt, 2010a, s. 12). Konvensjonens 54 rettigheter deles ofte inn i tre overordnede P'er: Protection, provision og participation. Disse omhandler barns rett til og behov for beskyttelse, forsørgelse, og deltakelse og innflytelse på eget liv (Qvortrup, 2010, s. 35; Larsen & Slåtten, 2019, s. 285). Det er den siste P'en, participation, eller deltakelse, som er denne oppgavens anliggende. Deltakelsesartiklene omhandler retten til å uttrykke sin mening og bli hørt, ytrings- og opplysningsfrihet, tanke-, samvittighets- og religionsfrihet, samt organisasjonsfrihet (Barnekonvensjonen, 2003, art.12-15,17).

Deltakelsesrettighetene betraktes av mange som radikale og et uttrykk for et nytt barnesyn (Qvortrup, 2010, s. 41). Barns deltakelsesrettigheter, og da spesielt barnets rett til å gi uttrykk for sin mening og bli hørt (art.12), utfordrer måten vi tenker om voksen-barn-

relasjoner og flytter oss mot et mer respektfullt syn på barn som borgere (Bae, 2009a, s.394; Woodhead, 2005, s.13). Woodhead (2005, s.13) hevder at dette gir store utfordringer for dem som er ansvarlig for arbeid med barn. Flere forskere advarer mot, og hevder, at det med deltakelsesrettighetene også følger med et ansvar som kan representere en byrde som ikke er til barnets beste, og at medborgerskap ikke er helt uproblematisk (Kjørholt, 2010a, s. 19). Ifølge Eide & Winger (2018, henvist i Jansen, 2019, s. 52) vil et syn på barn som deltaker innebære at barnets posisjon som rettighetssubjekt anerkjennes. Samtidig som barn har deltakelsesrettigheter har de også beskyttelsesrettigheter. Disse to kan stå i konflikt med hverandre (Kjørholt, 2010a, s. 16). Kjørholt (2010b, s.158) viser hvordan barns rett til deltakelse og synet på barnet som kompetent og selvstendig i mye forskning betraktes som en uforenlig motsetning til barns rett til beskyttelse og omsorg, og synet på barn som sårbare og avhengige. Barnekonvensjonen er i dag sentral i vår forståelse av barn og barndom, og et endret syn på barn medfører at voksenrollen også må endres (Kjørholt, 2010a, s.12, 26).

2.3 Demokrati

Demokrati er et omfattende og flertydig begrep. Forståelsen eller betydningen av begrepet er avhengig av konteksten og varierer ut fra kultur, samfunn og politikk (Jansen et al., 2015, s. 5). Ideen og idealet om demokrati er historisk og må forstås som et politisk prosjekt med et sett av politiske verdier og preferanser, der verdiene frihet, likhet og solidaritet står sterkt (Biesta, 2015, s.34). Denne ideen er ikke like naturlig i alle verdenshjørner, og i noen samfunn er demokrati et begrep uten innhold og betydning (Jansen et al., 2015, s.5; Biesta, 2015, s.34). Demokrati er et ideal i samfunnet vi lever i, og gir oss en referanseramme. Denne referanserammen er ifølge Dewey (1937/2000 henvist i Jansen et al., 2015, s. 15) ikke fylt, men må fylles og gis mening hver eneste dag, av menneskene som lever i samfunnet.

Denne oppgaven tar for seg demokratibegrepet i en norsk barnehagekontekst. I barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005, §1) står det blant annet at barnehagen skal fremme demokrati. “Å fremme noe” kan forstås på mange måter, og demokrati er et begrep det kan være vanskelig å få tak på. For at demokrati skal bli et resultat av barnehagens praksis, er det ikke nok at barnehagen fremmer demokrati som overføring og reproduksjon med mål om at barna vil internalisere verdier som anses som betydningsfulle og overta det allerede etablerte (Jansen et al., 2015, s. 18). Barnehagens

arbeid med å fremme demokrati må også innebære en praksis der en søker å videreutvikle demokratiet gjennom deltakelse i demokratiske prosesser (Jansen et al., 2015, s. 14). Her ligger det en forventning om at læring, utvikling og dannelse skjer gjennom barns egen utforskning og aktive deltakelse, gjennom en prosess som er både uforutsigbar og overskridende (Jansen et al., 2015, s.18). Dette er i overensstemmelse med John Deweys (1937/2000 henvisning i Jansen et al., 2015, s.13) fremhevelse av den aktive deltakelses betydning for å fremme demokrati gjennom utdanning. Ifølge Dewey (2005 henvisning i Winje, 2017) er kommunikasjon og deltakelse bærebjelker i demokratiet. Dersom barna skal få erfaring med å delta i demokratiske prosesser i barnehagen må vi ha tiltro til at også barn kan agere som demokratiske aktører, og at demokratiet må leves både av voksne og barn (Jansen et al., 2015, s.14).

Barnehagen skal ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8I) være et fellesskap der alle får mulighet til å ytre seg, bli hørt og delta, hvor ulike perspektiver og meninger får komme til uttrykk og danner grunnlaget for utviklingen av et demokratisk fellesskap. Barna skal lære å ytre sine synspunkter, samtidig som de skal respektere andres oppfatninger, og ulikheter skal anerkjennes (Jansen, 2019, s. 51). Her kan vi trekke paralleller til Biesta (2015) sin forståelse av demokrati. I følge Biesta (2015, s.36) handler demokrati om på hvilken måte vi kan eksistere som subjekt i en verden vi deler med andre. Å eksistere som subjekt i verden handler om hvordan vi kan tre frem og bringe våre tanker og initiativer inn i verden (Biesta, 2015, s.28). I Biesta sin forståelse, som bygger på Arendt (1958), er det avgjørende at våre initiativer plukkes opp av andre, dersom vi skal tre frem som subjekter (Biesta, 2015, s. 29). Vår subjektivitet kan bare realiseres i situasjoner der andre også får tre frem som subjekter (Østrem, 2012, s. 108). På denne måten er vi avhengige av andre for å fremtre og eksistere som et subjekt, og det er gjerne naturlig å tenke at de yngste barna er prisgitt den voksne, som plukker opp initiativene, for å kunne oppleve seg selv som et subjekt. Biesta (2015, s. 29) ser på demokrati som situasjoner der alle har mulighet til å eksistere som et subjekt ved å bringe sine initiativer inn i verden, noe som innebærer pluralitet og forskjellighet. I barnehagens fellesskap er det en bevegelse mellom enkeltindividets ønsker og oppfatninger og fellesskapets krav om tilpasning. Det er i denne bevegelsen at den demokratiske praksisen utvikles (Jansen, 2019, s.52). Når barna får mulighet til å engasjere seg sammen med andre, være uenige, delta i problemløsning, ta ansvar, bevege strukturer og rammer, lytte til andre og selv bli lyttet til,

vil barna få erfare seg selv som deltakere og viktige bidragsyttere i fellesskapet (Jansen, 2019, s. 52).

2.3.1 Demokratiforståelser

Selv om barns deltakelsesrettigheter er nedfelt i ulike lover og rammeplan for barnehagen, betyr ikke det at disse rettighetene realiseres i praksis. På et overordnet plan kan en si at det er bred tilslutning til verdien av at barn har en egen stemme og at denne skal lyttes til, men å omsette denne verdien i praksis kan være utfordrende og konfliktfylt (Pettersvold, 2013, s.128). Flere forskere hevder at den voksnes forståelse av demokrati har betydning for barns mulighet til deltakelse (Johansson et al., 2015, s.28, 30; Jansen, 2019, s.49; Pettersvold, 2013). Johansson et al. (2015) trekker fram at det innenfor verdipedagogikk er vesentlig å undersøke hvordan ulike tolkninger av demokrati kan påvirke barnehagehverdagen. Pettersvold (2013) identifiserer i sin studie tre forskjellige demokratiforståelser som barnehagelærere uttrykker i sine refleksjoner rundt barns medvirkning. Disse åpner opp for ulike måter barn får erfare deltakelse og demokrati. Den første demokratiforståelsen Pettersvold (2013) finner kaller hun flertallsdemokrati, der det demokratiske prinsippet om at beslutninger fattes på bakgrunn av flertallets ønsker, uten krav til enighet, står sentralt (Pettersvold, 2013, s. 135). Den andre forståelsen, den liberalistiske demokratiforståelsen kjennetegnes av å sette barns selvbestemmelse og individets frihet høyt. Her forsøker man å etterkomme barns individuelle ønsker så langt det lar seg gjøre, som for eksempel å gå ut når barna ytrer ønske om det (Pettersvold, 2013, s.134). I denne demokratiforståelsen er valgalternativer satt av voksne en løsning på barns selvbestemmelse. I en praksis som reflekterer en liberalistisk demokratiforståelse kan det se ut til at det er en målsetning om å ikke bestemme over barn på et urimelig grunnlag (Pettersvold, 2013, s. 134-135). Den siste demokratiforståelsen Pettersvold (2013) finner i sin studie, er den deliberative demokratiforståelsen der det er fokus på dialog. I denne forståelsen legges det vekt på argumentasjon, lytting og det å kunne se og vurdere andres synspunkter, for så å finne en løsning (Pettersvold, 2013, s. 136).

2.4 Barns demokratiske deltakelse

Hva retten til deltakelse innebærer er det ingen entydig tolkning av (Kjørholt, 2010a). Kjørholt (2010a, s. 15) refererer til FNs barnekomitè's generelle kommentar til bestemmelsen i artikkel 12, og skriver at deltakelse forstås vidt, og rettighetene går fra innflytelse og medbestemmelse i beslutningsprosesser, til det å bli inkludert som aktiv

deltaker i ulike aktiviteter og på forskjellige arenaer. Komiteens generelle kommentar trekker også fram dialog og gjensidig respekt i relasjonen, og at barn skal få erfare hvordan deres egne og voksnes synspunkter tas hensyn til og er med å forme resultatet av ulike prosesser (FNs barnekomité: Generell kommentar nr.12 pkt. 3, 2009; Kjørholt, 2010a, s.15). Dialog er ifølge Biesta (2015, s.33) en måte å være sammen på. Det å være i dialog betyr å sette grenser for egne ønsker og behov, for å skape et rom der den eller de andre også kan tre frem som subjekt.

Jansen (2019, s.47) forklarer deltakelse som at man har innflytelse på livet rundt seg, og at man kan endre og utvikle noe sammen med andre. All deltakelse innebærer ikke nødvendigvis innflytelse, selv om vi i møte med andre alltid vil ha en viss påvirkning (Jansen, 2019, s. 47). Ved gjennomføring av ansattes planlagte aktiviteter og opplegg må barna ofte delta slik det er bestemt og på de ansattes premisser. Barnas deltakelse påvirker i liten grad innholdet, da de tilpasser seg den ordenen som gjelder (Jansen, 2019, s. 47-48; Fennefoss & Jansen, 2012). Som for eksempel når juleverkstedet gjennomføres ved at en voksen sitter ved et bord å henter inn et og et barn som får lov å lage den gjenstanden som de ansatte har bestemt at skal lages i år. Ifølge Biesta (2014, s.55; Jansen, 2019, s. 48) kan dette kalles for ikke-pedagogisk deltakelse, der barna tilpasser seg organiseringen og innholdet, og sosialiseres til å delta i aktiviteter på måter som allerede er bestemt. Ettersom den orden som aktivitetene er organisert gjennom ikke forstyrres, kan ikke disse aktivitetene anses som demokratiske. For at deltakelsen skal være demokratisk må barna oppleve og erfare at deres deltakelse virker på noe og fører til en endring i det fastsatte (Jansen, 2019, s. 48).

Forskning de senere årene har pekt på at barnehagebarns mulighet til deltakelse er avhengige av de voksnes kunnskap, syn på barn og demokrati, samt samspillmåter og mønster. Barns mulighet til å delta befinner seg i ulike spenningsfelt mellom makt, kontroll og frie valg, individ og fellesskap, og relasjoner mellom barn og voksne (Bae, 2009b; Jansen, 2015; Johansson et al., 2015; Palludan, 2005; Pettersvold, 2013; Ree, 2020; Zachrisen, 2016). Winje (2017) tilfører ny kunnskap om de yngste barnas mulighet til å gjøre demokrati ved å identifisere det kroppslige og nonverbale språket som initiativ til å ville delta i det kommunikative fellesskapet i barnehagen. Jansen (2015, s.162) fant i sin studie at kommunikative egenskaper som lytting, venting, bekreftelse og utvidelse av barns responser er faktorer som åpner for og inviterer til barns deltakelse. Her ser vi likheter til

det Bae (2004; 2009b) omtaler som romslige samspillsmønstre som kjennetegnes av at den voksne er følelsesmessig og lyttende til stede, det er en bevegelig rollefordeling, og barnet får mulighet til å erfare sine opplevelser som gyldige (Bae, 2004, 2009b, s.91; Torsteinson, 2017, s. 168-170). Ved slike samspillsmønstre vil den voksne også støtte barna i å tre frem som et verdifullt medlem av fellesskapet i barnehagen, og skape muligheter der barn kan delta ut i fra egne forutsetninger (Bae, 2009b).

3.0 Metode

En metode er en planmessig fremgangsmåte for innsamling av data, for å oppnå pålitelig kunnskap og holdbare teorier innen et fagfelt (Dalland, 2020, s. 54; Grønmo, 2004, s. 27). Metoden en benytter seg av er avhengig av fenomenet som skal undersøkes, og det skilles gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2020, s.54). Etersom jeg ønsket å få tak i barnehagelærers forståelse, erfaring og opplevelser, har denne studien benyttet seg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode går mer i dybden og sikter på å gi en helhetlig forståelse, og fange opp opplevelse og mening som man ikke kan tallfeste (Dalland, 2020, s. 54-55). Innsamling av data har skjedd i løpet av to dager i månedsskiftet oktober/november 2021.

3.1 Design

For å svare på problemstillingen min har jeg gjennomført 3 semistrukturerte forskningsintervjuer av barnehagelærere som til daglig jobber med de yngste barna. Dette for å se på barnehagelærers forståelse av de yngste barnas mulighet til deltakelse, og undersøke hvilke verdier som kommer til uttrykk i deres refleksjoner om barns deltakelse. Det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet åpner opp for større grad av spontanitet og tilpasninger i samtalen mellom intervjupersonen og forskeren (Christoffersen & Johannssen 2012, s. 17). En slik form for intervju gjør det mulig for intervjupersonen å svare mer utfyllende, detaljert og med egne ord. Dette gjør også at denne metoden er vanskeligere å etterprøve ettersom det som regel verken er mulig eller ønskelig å gjennomføre et kvalitativt intervju flere ganger med samme resultat (Dalland, 2020, s. 61).

3.2 Utvalg

Jeg har funnet frem til intervjupersonene ved strategisk utvelging og metoden snøballutvelging ved at kollegaer, bekjente og styrere i tidligere praksisbarnehager foreslo barnehagelærere som kunne være aktuelle for studien (Dalland, 202, s.59; Grønmo, 2004, s. 101). På den måten har jeg endt opp med intervjupersoner jeg selv ikke har noen relasjon til fra før av. Dette kan bidra til at resultatet ikke vil påvirkes av relasjonen oss imellom, eller mitt syn på intervjupersonene. Ved at jeg ikke har valgt ut intervjupersoner som jeg vet kan mye om temaet, tenker jeg at resultatene i større grad kan være i overensstemmelse med den virkeligheten som oppleves i barnehagen.

Utvalget består av tre kvinnelige barnehagelærere som i denne oppgaven omtales med de fiktive navnene Elise, Taran og Vilde. De har jobbet som barnehagelærer i 9, 4 og 11 år, respektivt, og med de yngste barna i 7, 2 og 4 år, respektivt. De jobber i tre forskjellige barnehager, i to forskjellige kommuner. Alle barnehagene ligger i rurale områder, og har ganske like nærmiljøer.

Inklusjonskriterier for å delta var; utdannet barnehagelærer som til daglig arbeider med de yngste barna (0-3 år). Alle intervjupersonene ble informert om studien og formålet med studien, og skrev frivillig under på samtykkeskjema for å kunne delta (Vedlegg 1). Det ble informert om at de når som helst og uten å oppgi noen grunn kan trekke sitt samtykke.

3.3 Forskningsintervju

Alle forskningsintervjuene varte i 60 minutter, og bestod av 18 spørsmål. Jeg utarbeidet en bred intervjuguide (Vedlegg 2), og var forberedt på en del oppfølgingsspørsmål, for å sikre meg grundige og utfyllende svar. Oppfølgingsspørsmålene kunne handle om å be dem utdype dersom de selv nevnte et begrep, begrunne eller forklare. Intervjuguiden skulle i utgangspunktet bli levert til intervjupersonen ved intervjuets oppstart, ettersom jeg da tenkte at jeg i større grad fikk spontane svar. Jeg tenker de spontane svarene i større grad samsvarer med intervjupersonens egen praksis og den praksisen barna møter hver dag, og at mer planlagte svar heller kunne gi et bilde på "ønskesituasjonen". To av intervjupersonene mottok intervjuguiden ved oppstart av intervjuet. Den siste intervjupersonen ønsket selv å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette valgte jeg å imøtekomme på grunn av det forskningsetiske, og hun mottok denne to dager før intervjuet. Ettersom dette ønsket kom etter at de to første intervjuene var gjennomført, ble

det vanskelig å gjøre likt. Dette kan på den ene siden føre til at intervjupersonen forberedte seg, at svarene i større grad er preget av teori og at intervjupersonen ga de svarene hun trodde jeg var ute etter. På den andre siden kan det også ha ført til mer reflekterte og utfyllende svar, og at intervjupersonen var mer tilfreds med egne svar.

Underveis og rett etter intervjuet ble det tatt notater for hånd. I tillegg til egne notater, hadde jeg med en medstudent som også noterte. Dette gjorde at jeg i litt større grad kunne ha fokus på intervjupersonen, dialogen og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Samtidig var det viktig for meg at mine egne notater også var gode, og til å stole på. Jeg opplevde at denne metoden var god. I etterarbeidet ble medstudentens notater brukt for å utfylle egne notater, og for å dobbeltsjekke at egne notater stemte. Det var stort samsvar mellom egne og medstudentens notater, og medstudentens notater kunne brukes for å bekrefte mine egne notater. Ved tilfeller der egne notater ikke stemte med medstudentens notater, for eksempel ulik ordbruk, er det mine notater som ligger til grunn for analysen. Underveis i intervjuet, når intervjupersonen kom med utfyllende eksempler, valgte jeg bevisst å notere kun ved å gi eksempelet et navn, for eksempel “brannmannleken”, og stole på egen hukommelse og medstudents notater, og fylle ut eksempelet rett etter intervjuet.

3.4 Forskningsetikk

Vitenskapelig virksomhet skal være moralsk forsvarlig, noe en sikrer ved å følge forskningsetiske retningslinjer og normer (Grønmo, 2004, s. 27). Denne oppgaven bygger på informasjon fra intervjupersoner, og det forskningsetiske blir særlig viktig. Forskningsetikk handler i stor grad om å sikre at deltakere i forskning ikke påføres unødvendig belastning eller skade, samt ivareta personvernet (Dalland, 2020, s. 168).

Intervjupersonene som deltok i forskningsintervjuene ble informert om undersøkelsens formål og omfang, min taushetsplikt, samt egne rettigheter som blant annet innebærer at de når som helst og uten å oppgi grunn kan trekke sin deltakelse. Ved starten av intervjuet ble intervjupersonene også informert om at de kunne velge å ikke svare på enkeltspørsmål. Jeg som forsker skal respektere intervjupersonens rett til privatliv og rett til selvbestemmelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). De skal selv kjenne på at det er greit å svare på spørsmålene. Alle intervjupersonen ga skriftlig informert samtykke til å delta i intervjuet (Vedlegg 1).

Gjennom et intervju får en beskrivelser og svar med utgangspunkt i intervjupersonens egen livsverden (Dalland, 2020, s. 67). Dette må jeg som forsker respektere. Et dilemma kan være hvordan man behandler svar som virker ureflekterte. Jeg har vært bevisst på hvordan jeg ordlegger meg i oppgaven for å ivareta intervjupersonen, og unngå at intervjupersonen føler ubehag eller en form for utlevering. Forskeren har et ansvar for at de som deltar opplever at deres bidrag er blitt behandlet på en redelig måte (Dalland, 2020, s.175), og at de utsettes for minst mulig belastning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.42). Dette er også noe jeg tenkte på i utarbeidelsen av intervjuguiden og underveis i forskningsintervjuet.

Alle personopplysninger om intervjupersonene er blitt lagret manuelt ved håndskrevne notater. Svarene intervjupersonen ga i forskningsintervjuet ble notert for hånd, og senere ført inn på datamaskin for analyse. Håndskrevne notater makuleres og word filer slettes ved fullført bacheloroppgave. Ingen enkeltpersoner skal kunne identifiseres i oppgaven, og data presenteres i anonymisert form. Alt dette er i overensstemmelse med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

3.5 Presentasjon av analyse

Analysen hjelper oss å få oversikt over datamaterialet (Dalland, 2020s, 94; Grønmo, 2004, s. 245), og i dataanalysen avdekkes typiske eller generelle mønstre eller trekk i materialet (Grønmo, 2004, s. 246). For å oppdage mønstre eller trekk i datamaterialer er det nødvendig å forenkle og strukturere innholdet i datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 246). Denne studien bygger på datamateriale innhentet gjennom forskningsintervju. I første omgang ble egne og medstudenten sine håndskrevne notater fra intervjuene ført inn på en PC. Deretter ble de lest igjennom flere ganger, for å se om det var noen mønstre eller trekk som gikk igjen, og for å finne kategorier som kunne hjelpe å gi svar på problemstillingen: Hvilke demokratiske verdier kommer til uttrykk i barnehagelærers beskrivelser og refleksjoner rundt de yngste barnas mulighet til demokratisk deltakelse i barnehagen?

Etter gjennomlesning av intervjuene satt jeg igjen med flere stikkord, eller mulige kategorier. Ifølge Grønmo (2004, s. 246-249) vil stikkord, eller koder, skape oversikt i materialet gjennom forenkling, ved å være en forkortelse på en setning eller et avsnitt. Slik dannes grunnlaget for utviklingen av kategorier. Jeg så at noen av stikkordene skilte seg ut som mer overordnede temaer, eller at de kunne romme flere av de andre stikkordene. Jeg

lagde da en oversikt med utgangspunkt i de overordnede temaene, og sorterte de resterende stikkordene inn under disse. Jeg så at ved bruk av disse overordnede temaene fikk jeg dekket hele datamaterialet, og materialet fikk en god struktur. De overordnede temaene er derfor utgangspunktet for kategoriene i resultatdelen: *Demokratiforståelse, Voksenrollen, og Rammer og strukturer*.

3.6 Feilkilder

Den største feilkilden i denne studien kan være at det er benyttet håndskrevne notater og ikke båndopptaker under datainnsamlingen. Bruk av båndopptak under intervju var ikke lov ifølge universitetets retningslinjer. Av den grunn velger jeg å unngå å sitere intervjupersonene i oppgaven, ettersom jeg ikke kan være sikker på at det siteres riktig. Ved en anledning har jeg valgt å sitere fordi jeg opplever utsagnet som veldig relevant for oppgavens problemstilling, og er da helt sikker på sitatet er ordrett. Det at vi var to som noterte under forskningsintervjuet kan være en mulig feilkilde. Dersom den ene stoler på at den andre har fått notert ned det som ble sagt, kan det hende at en ikke noterer alt selv. Jeg opplevde at jeg kunne bruke medstudents notater til å dobbeltsjekke mine egne, og at notatene i stor grad stemte overens med hverandre.

En annen feilkilde kan være at intervjupersonen er mest opptatt av å gi korrekte svar, og ikke svar ut ifra egne tanker og meninger. I denne studien kan det også være en feilkilde at den ene intervjupersonen mottok intervjuguiden i forkant av intervjuet. Eventuelle forskjeller mellom intervjuene kan forklares av dette da disse svarene kan være mer reflekterte, mindre spontane, og i større grad preget av teori.

Reliabilitet og validitet er de to viktigste kriteriene for kvalitet på datamaterialene vi samler inn (Grønmo, 2004, s. 217). Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, og er et uttrykk for samsvaret mellom datamaterialet fra gjentatte datainnsamlinger ved bruk av samme undersøkelsesopplegg. Større samsvar gir høyere reliabilitet. Ved innsamling av kvalitative data, som ved et kvalitativt forskningsintervju, vil grad av reliabilitet være en utfordring på grunn av metodens fleksibilitet (Grønmo, 2004, s. 220). Selv om jeg har benyttet meg av en intervjuguide, vil oppfølgingsspørsmålene variere på bakgrunn av intervjupersonenes svar. Dette kan både være en svakhet og en styrke i forhold til datamaterialets reliabilitet. På den ene siden gjør det at det er vanskelig å gjennomføre intervjuet på nøyaktig samme måte fra gang til gang. På den andre siden kan dette fortelle

oss at variasjonene i data i hovedsak uttrykker reelle forskjeller mellom intervjupersonen, og ikke er et resultat av metodologiske forhold. Validiteten handler om datamaterialets gyldighet, og om datamaterialet er relevant for problemstillingen. Det handler om at datamaterialet kan brukes til å fortelle noe om det forskeren faktisk hadde til hensikt å undersøke (Grønmo, 2004, s. 221). I denne studien tenker jeg det er god samsvar mellom undersøkelsesopplegget og problemstillingen, da jeg opplever at datamaterialet har gitt meg informasjon om det jeg hadde til hensikt å undersøke.

4.0 Resultat

I denne delen presenteres funn som er relevante for å svare på hvilke demokratiske verdier som kommer til uttrykk i barnehagelærers beskrivelser og refleksjoner rundt de yngste barnas mulighet til demokratisk deltakelse i barnehagen. Gjennom analysen har jeg kommet fram til kategoriene *Demokratiforståelse, Voksenrollen, og Rammer og strukturer*.

4.1 Demokratiforståelse

I de tre intervjuene trer ulike forståelser av demokrati fram gjennom beskrivelsene, og beskrivelsene til en og samme intervjuperson viser også til flere forståelser. På spørsmål om hvordan de forstår demokrati i barnehagen og hva demokratisk deltakelse kan handle om, skilte Taran seg fra de andre. Hun svarte at demokrati handler om at flertallet bestemmer, og at demokratisk deltakelse handler om at barna skal få valgmuligheter. I Taran sin barnehage var det flertallet, eller de barna som kom først ut, som fikk bestemme tre typer lekemateriale i uteleken og i frilek-perioder inne. Både Taran og Elise nevner “stemmen”, og at alle har rett til å bli hørt. Elise fremhever at vi må tilrettelegge for at barns uttrykk får komme frem, og at demokratisk deltakelse handler om at vi tar i bruk barns stemme. Vilde nevner selv begrepene medbestemmelse og medvirkning. Alle intervjupersonene trekker fram tema- eller prosjektarbeid med utgangspunkt i barnas interesser som en måte å jobber med de yngste barnas medvirkning i det daglige arbeidet sitt. Elise trekker frem dilemmaet mellom individuelle behov og fellesskapet, og fremhever at barna er individer med ulike ønsker og behov. Hun viser til en situasjon der hun må vurdere om hun skal verne om samspillet mellom henne og et barn, eller inkludere en gruppe barn som ønsker å være med.

På spørsmål om i hvilke situasjoner de tenker barna gis mulighet til å oppleve demokratisk deltakelse svarer alle tre: I leken. Vilde og Elise trekker fram deres egen rolle i leken. De snakker om at de i den barnestyrt leken ikke har noe mål og kan følge barnas initiativ og utvide. Elise sier at det demokratiske kommer når den voksne gir litt etter og er deltakende, ikke styrende. Vilde trekker frem et eksempel på en “felleslek” de hadde på avdelingen en periode i fjor, en brannmann-lek med enkle rekvisitter som hjelm og brannslukkingsapparat (flasker). Hun forteller at det var lett for de som ikke hadde så godt språk å bli med i leken. Rekvisittene bidro til at leken ble veldig inkluderende. Taran nevner frileken inne og ute. Disse situasjonene kjennetegnes ved at barna gis valgalternativer satt av flertallet.

4.2 Voksenrollen

I alle tre intervjuene er voksenrollen sentral, og trekkes frem som avgjørende for de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning. Alle intervjupersonene trekker fram at den voksne må være fleksibel i møte med barn, og at voksne må være åpne og observante, sensitive og lytte til barnas uttrykk, og forstå situasjoner og kroppsspråk. Elise sier at barna kan oppleve demokratisk deltakelse når den voksne lytter, som kan være når som helst. Vilde trekker frem at den voksne må se og forstå barna, og ta barnas initiativer på alvor. Alle intervjupersonene trekker fram barnas forskjellige uttrykksformer, og da spesielt kroppsspråk. Den voksnes evne til å forstå disse anses som viktig for at barna skal kunne oppleve demokratisk deltakelse.

Alle intervjupersonene snakker om den voksnes definisjonsmakt og makt i forhold til å de yngste barnas mulighet til deltakelse, og for å anerkjenne barnas ideer, tanker og handlinger. Vilde trekker frem eksempelet; når barna springer og roper, men vi vil at det skal være rolig og ønsker at de leker roligere, da er det lett at vi styrer leken mot det vi synes er mest behagelig. På spørsmål om hun ser noen forskjell på de yngste barna og de eldre barnas mulighet til medvirkning, svarer Elise at de ikke alltid tar seg tid til å fortelle barnet hva de skal. Elise gir her et eksempel: “Ofte løfter vi barnet bare ut mens de skråler og skriker, det gjør du ikke med en 5 åring. Du trækker over barnets mulighet til å respondere på en god måte”. Vilde sier at med de yngste er det fort gjort at vi glemmer eller lar være å la de medvirke, og at det er lett å begrense eller undervurdere de.

Elise nevner at faktorer som at det er mange voksne, med ulike syn på situasjoner og viktigheten av barns medvirkning, kan føre til konflikter. Hun fremhever at de forskjellige ansatte har ulike prioriteringer i forhold til praktiske oppgaver, regler, rutiner, organisering og å bruke tid på barna.

4.3 Rammer og strukturer

Rammer, strukturer og rutiner er gjennomgående i intervjuene til Taran og Elise, men mindre fremtredende i intervjuet med Vilde. Taran sier at de prøver så langt det lar seg gjøre å følge klokkeslettene i dagsrytmen, fordi det er viktig med flyten, men ser at det begrenser barnas deltakelse og medvirkning. Både Taran og Elise trekker frem tidspress i overgangssituasjoner, og beskriver følelsen av å skulle rekke noe. Elise sier at når man styres av rammene er det utfordrende å løsrive seg, for å kunne gi barna medvirkning.

Taran beskriver en ganske fastsatt og tydelig styrt organisering av dagen med fast gruppeinndeling, antallsbegrensninger i mange situasjoner og valgtavle for organisering av frilek. I forhold til inndeling i grupper, nevner Taran at de akkurat har kartlagt relasjoner i barnegruppen, og at dette kan legge grunnlaget for inndeling i nye grupper til våren. Vilde og Elise uttrykker at de har en fleksibel organisering. Selv om de har rutiner endres den ofte når dagen kommer, for å prioritere barnas lek og behov. Vilde uttrykker at flere planlagte og voksenstyrte aktiviteter hadde gjort det enklere å dokumentere det som er gjort i forhold til rammeplanen, selv om hun tenker at de i arbeidet dekker føringene fra rammeplanen. Elise nevner krav eller forventninger om av vi skal forberede barna til de skal på stor avdeling eller skolen, og at krav om læring fort kan overskygge behovet barna har.

5.0 Drøfting

I denne delen drøftes relevante funn opp imot teori og tidligere forskning. Funn i fra kategorien *Rammer og strukturer* flettes i drøftingen sammen med de andre kategoriene, ettersom jeg opplever det som vanskelig å skille de fra hverandre. I datamaterialet kommer det fram at voksenrollen i stor grad påvirker hvor stor betydning ulike rammer og strukturer får ha på barns mulighet til deltakelse, og det er tydelig at rammer og strukturer også påvirker voksenrollen.

5.1 Demokratiforståelse

De tre intervjupersonene legger vekt på ulike demokratiske verdier i sin forståelse av demokrati i barnehagen. De verdiene som verdsettes eller prioriteres vil ligge til grunn for den demokratiforståelsen som styrer det daglige arbeidet med barns deltakelse (Pettersvold, 2013), og vil åpne for ulike måter barn kan delta på.

5.1.1. Flertallsdemokrati og liberalistisk demokratiforståelse

De demokratiforståelsene som kommer tydeligst til uttrykk i intervjuene er det Pettersvold (2013) kaller for flertallsdemokrati og den liberalistiske demokratiforståelsen. I en praksis der flertallsdemokrati er gjeldende fattes beslutninger på bakgrunn av flertallets ønsker, uten krav til enighet (Pettersvold, 2013, s.135). En fordel med denne praksisen er at alle på et vis får mulighet til å uttrykke sin mening om det som i fellesskap skal avgjøres. Deltakelse gjennom for eksempel håndsopprekning krever ikke nødvendigvis så mye av det enkelte barnet. Samtidig kan det ses på som en veldig enkel form for beslutningstaking eller problemløsning som i liten grad er preget av dialog og aktiv deltakelse fra barnet. Dewey (1937/2000 henvist i Jansen et al., 2015, s.13; Biesta, 2014, s.54) fremhever nettopp det enkelte barnets egen aktive deltakelse som avgjørende for demokratisk dannelse. Biesta (2015) hevder at våre initiativer må plukkes opp av noen andre, for at vi skal tre frem som subjekter og oppleve demokratisk deltakelse. I en barnegruppe kan det tenkes at noen av barna aldri er del av flertallet. Dersom denne forståelsen av demokrati får være dominerende i barnehagens praksis, er det fare for at noen av barna kanskje aldri får oppleve at deres initiativer tas opp som verdifulle i fellesskapet. På den måten får de heller ikke erfare seg selv som deltaker. De får ikke mulighet til å påvirke eller argumentere for bedre løsninger, men erfarer at de må føye seg etter flertallet (Pettersvold, 2013, s.138). Dette kan gjøre at visse barn lærer seg at de kun kan delta i et kommunikativt fellesskap som publikum eller lyttere, de lærer seg å være tause (Johansson, 2011, s. 124).

En praksis som kjennetegnes av en liberalistisk demokratiforståelse setter barns selvbestemmelse og individets frihet høyt. Vilde trekker flere ganger frem at de møter barnas ønsker, selv om noe annet var planlagt. Ved denne demokratiforståelsen opplever barna at de blir sett og hørt, og de erfarer lydhøre og sensitive voksne (Pettersvold, 2013, s.137). Dette trekkes fram av mange forskere som viktig for barnas følelse av trygghet og tilknytning, og er sentralt i arbeidet med de yngste (Abrahamsen, 2015; Broberg et al., 2014)). I Baes (2009b) forståelse av medvirkning er samhandlingsprosesser mellom barn

og vokse grunnlaget. Hun tar til ordet for barns behov for anerkjennelse og empati, og voksne som er nære og uttrykksfulle i møte med barna, og som støtter og ser deres initiativ og perspektiver. Samtidig er det en fare ved denne demokratiforståelsen at de individuelle behovene og individets frihet til å velge selv, går på bekostning av barnets mulighet til å lære andre demokratiske verdier, som for eksempel solidaritet, samhold, inkludering og fellesskapets behov, og praktisering av deltakelse og medvirkning i barnefellesskapet blir vanskeligere (Johansson et al., 2015; Pettersvold, 2013; Kjørholt, 2010b). En av intervjupersonene viser til hvordan hun i sitt arbeid må vurdere individuelle behov i forhold til fellesskapet, eller ulike barns individuelle ønsker eller behov opp imot hverandre. I eksempelet om å inkludere en gruppe barn i en lek mellom henne og et barn, møter den voksne på et paradoks. Alle skal inkluderes og har rett til å delta i fellesskap. Samtidig må hun vurdere dette opp imot det ene barnets rett til fordypelse i egen lekeverden, samt beskyttelse av det etablerte fellesskapet dem imellom (Johansson et al., 2015, s. 54, 224). Denne spenningen mellom ulike barns forskjellige behov og enkeltbarns behov i forhold til fellesskapets behov kan skape konflikt. I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) ligger det en stor utfordring for barnehagens ansatte i at de skal anerkjenne, synliggjøre og ivareta barnas individuelle uttrykk, handlinger og behov, samtidig som de skal fremme solidaritet og samhold.

I den liberalistiske demokratiforståelsen er bruk av valgalternativer, bestemt av voksne, ofte en løsning på barns selvbestemmelse. Taran viser til en slik forståelse av demokratisk deltakelse, som hun sier handler om at barna gis valgmuligheter. Seland (2018) viser til barnehager der barns medvirkning praktiseres som individuell valgfrihet, og at dette på mange måter kan redusere barnas innflytelse over det som er viktig for dem: Vennskap og lek. Disse barnehagene definerte medvirkning som individuelle valg av fysiske rom eller aktivitet i barnehagen, ofte gjennomført ved håndsopprekning, og der voksne gjerne la føringer for innhold samt antallsbegrensning, for å kunne ha kontroll og oversikt (Seland, 2018). Barn som hadde ønske om å leke med hverandre kan bli hindret fra det dersom for eksempel bare to av fire får plass på det rommet eller den aktiviteten de ønsket. Disse barnehagene vektla valgfrihet, men valgfriheten redusertes til å handle om rom og lekemateriell, og ble begrenset av de ansattes behov for å ha kontroll. Taran beskriver en liknende praksis med antallsbegrensninger for å sikre kvalitet i ulike aktiviteter og situasjoner, og for at de ansatte opplever at de har bedre kontroll i situasjonen. Ifølge Seland (2018, s.281) utformes ulike praksiser og sturkturer hovedsakelig for at ansatte skal

ha kontroll og oversikt, slik at de kan sikre god omsorg og oppfølging av alle barna. Slike strukturer kan ofte kollidere med barns behov og deltakelse (Seland, 2018, s. 281). En utfordring for ansatte kan være å fange opp hva det faktisk er viktig for barna å få innflytelse over.

5.1.2 Den deliberale demokratiforståelsen

Den deliberale demokratiforståelsen som har fokus på å lytte, argumentere og å kunne vurdere ulike synspunkter (Pettersvold, 2013), er ikke særlig uttalt i intervjupersonenes refleksjoner. Det er på en måte litt overraskende, med tanke på at dette ser ut til å være den demokratiforståelsen som vektlegges i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21), der det blant annet står at barnehagen skal hjelpe barna til å utvikle etisk vurderingsevne, kritisk tenkning og evne til å yte motstand, samt handlingskompetanse til å kunne bidra til endring. En grunn til at den deliberale demokratiforståelsen ikke er veldig tydelig i intervjupersonenes refleksjoner kan være at det i intervjuene handlet om de yngste barna. Praktisering av denne forståelsen kan være ekstra vanskelig og krevende ettersom den gjerne krever eller etterspør bestemte ferdigheter (Pettersvold, 2013, s.139). Alle intervjupersonene trekker nettopp verbalspråket fram som en utfordring ved de yngste barnas deltakelse. Noe som kanskje tyder på at den verbalspråklige diskursen er dominerende i barnehagens kommunikative fellesskap. Winje (2017) peker på at den verbalspråklige diskursen er dominerende i barnehagen. Hun fant i sin studie fire gjentakende nonverbale handlinger som hun tolker som barns initiativ til å ville delta i det kommunikative fellesskapet: Barns kroppslige lydløse handlinger, nonverbale språk med lyd uten stemme, barns stemmer etterfulgt av høyt volum, barns stemmer som i uttalte lyder, gråt og latter. Disse fire handlingene ga ulik tilgang til å gjøre demokrati gjennom medvirkning og deltakelse i fellesskapets dialoger (Winje, 2017). For barn i barnehagen er ulike kroppslige og non-verbale kommunikasjons signaler viktige for meningsskapingen og dialogforløpet i samspill og dialog. Barnehageansatte bør også være bevisste på tingenes betydning i barnas initiativ og deltakelse (Bae, 2009b, s.13).

En annen grunn til at den deliberale demokratiforståelsen ikke er så uttalt i datamaterialet kan være det at intervjupersonene i større grad har fokus på den voksnes avgjørende rolle for barns mulighet til deltakelse, og på voksen-barn relasjoner heller enn barn-barn relasjoner. Når fokuset i hovedsak er på den voksnes rolle og voksen-barn relasjonen, kan det gjøre at de ansatte ikke ser viktigheten av det som skjer barna imellom og de

kommunikative fellesskapene barna skaper selv. Johansson et al. (2015) identifiserte i sin studie to hovedtrekk av samspillsmønstre; dyadisk samspill og gruppesamspill. Dyadiske samspill kjennetegnes av at kommunikasjonen hovedsakelig går mellom en voksen og enkeltbarn, der den voksnes kommunikasjon av verdier hovedsakelig er individorientert (Johansson et al., 2015, s. 55). I gruppesamspill går kommunikasjonen mellom en voksen og to eller flere barn, og barna imellom, der den voksnes oppmerksomhet er rettet hovedsakelig mot barnefellesskapet. Johansson et al. (2015) skriver at barnas mulighet til å delta i fellesskap med andre heller mot å være av mer instrumentell enn relasjonell art. Barna blir ikke oppfordret til å utvikle fellesskap med hverandre. Selv om mange barn befinner seg på samme sted, er samspillet likevel dyadisk, og den voksnes intensjon er å skape gjensidige fellesskap med enkeltbarn (Johansson et al., 2015, s. 225).

Selv om intervjupersonene i liten grad viser til den deliberele demokratiforståelsen, kan en kanskje se på den felles “brannmannleken” og “springe og rope- leken” som Vilde trekker fram som en praktisering av den deliberele demokratiforståelsen barna imellom. Dette er barnas egne fellesskap, der de “snakker” sammen og blir enige om leken, og slik deltar i demokratiske fellesskap. Løkken (2013, s.38) skriver at de yngste barna (toddlere) dyrker frem sine egne særegne lekerutiner når de for eksempel gis tid og mulighet til å løpe sammen, og at det er gjennom det de *gjør* at de underforstått blir enige om lekens mening. Her snakker vi om barns kroppslige initiativer som plukkes opp av andre barns kropp, og en samhandlingsform der de gir og tar rom. De eksisterer som subjekt i en verden de deler med andre. I slike barnefellesskap kan demokratiske verdier og deltakelse både erfares og trenes (Johansson et al., 2015, s. 54). En kan også se paralleller til den samspillformen som Johansson et al. (2015) kaller gruppesamspill. Gruppesamspill åpner opp for barns mulighet til å delta og bli inkludert i et intersubjektivt fellesskap på en mer helhetlig måte enn de dyadiske samspillene (Johansson et al., 2015, s. 74).

5.2 Voksenrollen

Alle intervjupersonene har større fokus på voksen-barn-relasjoner enn på barn-barn-relasjoner i sine beskrivelser av barns mulighet til deltakelse. Dette er i overensstemmelse med tidligere nevnt forskning, som trekker frem den voksnes samspillsmønstre og kommunikasjon som avgjørende for barns deltakelse og medvirkning (Bae, 2009b; Jansen, 2019, s. 49; Johansson et al., 2015; Palludan, 2005; Pettersvold, 2013, s. 129). Intervjupersonene beskriver en voksenrolle som verdsetter barnet, og som forsøker å møte

barnet som et subjekt, med rett til egen opplevelsesverden. Sentrale verdier her er likeverd, anerkjennelse, gjensidighet og respekt. På mange måter beskriver intervjupersonene en voksenrolle som tilstreber seg å inngå i kommunikative handlinger med barna. Kommunikative handlinger er ifølge Habermas (1996, henvist i Johansson et al., 2015, s.47-48) kjennetegnet av en subjekt-subjekt-relasjon med likeverdige deltakere, gjensidighet, åpenhet og et ønske om felles forståelse. Ifølge Bae (2009b) vil det å se barnet som subjekt innebære at voksne og barn blir samspillspartnere som veksler på å ta tur. I barnehagens gruppespill betyr dette at den voksne av og til også må "vente på tur" og innta en lyttende og observerende posisjon når barna kommuniserer seg imellom.

Selv når intervjupersonene nevner lek, trekkes den voksne frem som viktig for å fange opp barnas initiativ. Det er interessant at barns egen lek, dem imellom, kun nevnes av en intervjuperson. "Springe -og rope-leken" kan, på samme måte som "branmannleken", ses på som en situasjon der barna inngår i demokratiske prosesser med hverandre. Det kan tenkes at disse prosessene barna imellom ikke er like synlige for de ansatte i barnehagen, eller at det ikke er nok kunnskap om det. Johansson et al. (2015, s.75) tolker sitt datamateriale dit hen at de voksne i sitt verdipedagogiske arbeid ikke alltid tar på alvor eller erkjenner de yngste barnas betydning og interesse for hverandre. Det kan også være at en ubevisst tenker at barns demokratiske deltakelse foregår i spill med voksne, og at demokratiske prosesser må styres av voksne. I studien til Johansson et al. (2015, 75) så de også at voksne ofte opptrådte slik at de ble de viktigste samhandlingspartnere for barna, noe som så ut til å kunne blokkere for barnas jevnaldningsrelasjoner. Winje (2017) viser hvordan en ansatt plukker opp en ettårings kroppslige signaler og ønske om å bli flyttet fra en tvillingvogn, der han sitter alene, over i en firemannsvogn der det sitter tre andre barn. Den ansattes oppmerksomme tilstedeværelse er i denne situasjonen avgjørende for å tilrettelegge for at ettåringen får delta i det kommunikative fellesskapet og spillet som oppstår mellom barna i firemannsvognen (Winje, 2017). Her ser vi hvordan den ansatte fremstår som viktig tilrettelegger for at meningsfulle fellesskap kan oppstå mellom barna (Johansson et al., 2015, s. 54).

"Spinge og rope-leken" som oppstår mellom barna, kan oppleves som meningsfullt for barna. Vilde forteller at denne leken fort avsluttes av voksne ved at de styrer den mot noe som er mer behagelig for dem. Her er det lett å se paralleller til det Weber (1971, henvist i Dingstad, 2018, s.119-120) kaller for illegitim makt der beslutninger, handlinger, valg og

vurderinger tas med utgangspunkt i den voksnes personlige interesser, eller for lettvinthets skyld. Her settes egne eller personalets interesser og komfort foran barnets. På en måte kan en si at de voksnes behag verdsettes høyere enn barnas mulighet til å skape og delta i et meningsfullt lekefellesskap. Alle intervjupersonene trekker fram de ansattes definisjonsmakt, eller maktbruk som avgjørende for barns deltakelse, blant annet i forhold til å anerkjenne barnas ideer, tanker og handlinger. Weber (1971, henvist i Dingstad, 2018, s.119-120) kaller det for legitim makt når maktutøvelsen er et resultat av etiske og faglige vurderinger, valg og beslutninger. Dette omhandler også handlinger som ikke alltid kan ta hensyn til barnets viljesuttrykk der og da, som for eksempel et nødvendig bleieskift. Den legitime maktbruken har barnets beste i fokus, og er til stede i svært mange situasjoner i barnehagen, og noe de ansatte må forvalte (Dingstad, 2018, s.121). Den legitime maktbruken finner for eksempel sted i ansattes planlegging av en tur, i valg av pålegg til et måltid, eller i gruppeinndelingen. En av intervjupersonene nevner at de kanskje skal ta utgangspunkt i en relasjonskartlegging mellom barna ved inndeling i grupper til våren. Dette forteller litt om hvor stor makt de ansatte har i forhold til barns mulighet til innflytelse over egen hverdag, gjennom organisering av barnegruppe. Maktbruk, og ikke maktmisbruk, i barnehagesammenheng kan på mange måter handle om å prioritere de verdiene som er til det beste for barna. Utøvelse av legitim makt vil i mange situasjoner bedre barnas mulighet til deltakelse og medvirkning, og øke barnas handlingsrom og handlingsmuligheter (Dingstad, 2018, s. 121).

En av intervjupersonene forteller at ansatte ved bleieskift hos de yngste av og til bare løfter barnet opp mens det hyler og skriker. Bleieskift kan i mange situasjoner begrunnes ut i fra barnets beste og ansattes utøvelse av omsorg, men bleieskift er i mange barnehager også satt inn i rutinene og skjer til faste tider. Alle barna får ny bleie etter måltidet. Dette kan nok føre til slike situasjoner som intervjupersonen beskriver. Intensjonen bak den ansattes handling kan være å bli ferdig med alle bleieskiftene. Her kan vi tydelig se det Habermas (1996, henvist i Johansson et al., 2015, s.47-48) kaller for en strategisk handling. Ved en strategisk handling oppstår det en subjekt-objekt relasjon mellom menneskene, og intensjonen bak handlingene er å oppnå bestemte mål eller resultater (Johansson et al., 2015, s.47-48). Det kan også tenkes at den ansatte i slike situasjoner i stor grad prioriterer effektivitetsverdier i form av at tidsrutiner må følges, noe som kan gå på bekostning av demokratiske verdier som barnets rett til deltakelse og medvirkning (Johansson et al., 2015, s. 22).

To av intervjupersonene uttrykte at krav og forventninger om læring, kunne være en utfordring i forhold til barns deltakelse og medvirkning. Bronfenbrenners (i Glaser, 2014; Gunnestad, 2019, s. 51) utviklingsøkologiske modell viser hvordan ulike nivåer i samfunnet griper inn i og påvirker menneskets utvikling. På makronivået finner vi samfunnets institusjoner, lover og politiske vedtak og føringer (Glaser, 2014; Gunnestad, 2019, s. 52). Ansatte og barns hverdagsliv i barnehagen påvirkes av samfunnspolitiske og økonomiske diskurser som setter føringer for barnehagen som institusjon og for hvilke forståelser av barn som skal være gjeldende (Gulløv, 2015; Kjørholt, 2010b, s. 161). Gulløv (2015) viser hvordan endrede politiske forventninger og føringer ser ut til å ha flyttet barnehagens praksis mot en mer læringsorientert og skoleforberedende praksis. Dette innebærer at barnehageansatte i mange situasjoner kan stå i konflikt mellom kompetanseverdier og demokratiske verdier. Sterk prioritering av kompetanseverdier kan gå på bekostning av de demokratiske verdiene (Østrem, 2012). Biesta (2015, s.26) trekker dette frem som en utfordring for den demokratiske dannelsen av barn og unge.

6.0 Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt hvilke demokratiske verdier som kommer til uttrykk i barnehagelærers beskrivelser av de yngste barnas mulighet til deltakelse. I drøftingen er verdiene blitt knyttet opp mot ulike demokratiforståelser som på ulike måter åpner for barns deltakelse. De demokratiforståelse som er mest fremtredende i datamaterialet er flertallsdemokrati og liberalistisk demokratiforståelse. Den deliberale demokratiforståelsen, som fremheves som den demokratiforståelsen som i størst grad gir barna mulighet til å få verdifull erfaring med deltakelse i barnehagens fellesskap, er mindre uttalt i datamaterialet. I den forbindelse trekkes det fram at dette kan være på grunn av barnas alder og språk. Voksenrollen trekkes frem som avgjørende for de yngste barnas mulighet til deltakelse. Den ansattes intensjon i samsillet samt verdiprioritering vil kunne begrense eller muliggjøre barnas deltakelse. Det er noe overraskende at barnefellesskapet og barn-barn relasjoner synes å tillegges liten vekt når det er snakk om barns mulighet til demokratisk deltakelse.

I mange situasjoner i barnehagen styres barns handlingsrom i stor grad av forhold utenfor dem selv, som de voksnes handlinger og verdiprioriteringer, rutiner, barnehagens rammer og andre samfunnsstrukturer. Oppgaven viser hvordan verdier fra andre verdifelt kan stå i konflikt med demokratiske verdier, og hvordan ansattes prioritering av andre verdifelt kan begrense barnas handlingsrom og mulighet til deltakelse. Funnene i oppgaven kan på grunn av metodisk tilnærming ikke generaliseres til å gjelde alle barnehager, men tilfører kunnskap og innsikt i temaet.

7.0 Litteraturliste

Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* (Doktorgradavhandling) Høgskolen i Oslo: Oslo.

Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf

Bae, B. (2009a). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.

Bae, B. (2009b). Å se barn som subjekter: Noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I Grotheim, O., Øfsti, R., Søbstad, F. & Mørreaunet, S. (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk forum.

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

Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av De Forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barne- og familiedepartementet (2019). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten: Helping young children to be at home in the world. I Jansen, K. E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (Red), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-45). Fagbokforlaget.

Broberg, M., Hagstöm, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen*. Cappelen Damm AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal.

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

Fennefoss, A.T & Jansen, K.E. (2012). Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I Bae, B. (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*, (123-145). Fagbokforlaget.

FNs barnekomité: Generell kommentar nr. 12 (2009). *Barnets rett til å bli hørt*, CRC/C/GC/12.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>

Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugeli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Fagbokforlaget

Grunnloven (1814). Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Gulløv, E. (2015). Demokrati – en pædagogisk utfordring. I Jansen, K. E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (Red), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 175-191). Fagbokforlaget.

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring* (2.utg). Universitetsforlaget.

Jansen, K. E. (2015). Samtalen som demokratisk premiss. I Jansen, K. E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (Red), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (151-173). Fagbokforlaget.

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

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

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørhseth, E.L., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Kjørholt, A. T. (2010a). Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?. I Kjørholt, A. T. (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste* (s. 11- 29). Universitetsforlaget.

Kjørholt, A. T. (2010b). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet?. I Kjørholt, A. T. (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste* (s. 152- 171). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om barnehagens innhold og oppgave*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst; Samfunnsfag for barnehagelærere* (5.utg). Fagbokforlaget.

Løkken, G. (2013). Det fenomenologiske. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, (31-45). Cappelen Damm Akademiske.

Mørreaunet, S. & Gunnestad, A. (2019). Åndsfrihet og tilgivelse – barnehagens ”glemte” verdier? Barnehagens arbeid med verdier. *Prisme IKO Forlag*, 70(3) 281-300.
<https://doi.org/10.5617/pri.7149>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. PhD-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.

Pettersvold, M (2013). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, Vol.34, 127-147.

Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheder i voksensamfundet. I Kjørholt, A.T. (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (30-46). Universitetsforlaget.

Ree, M. (2020). Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv. *Barn*, 38(2), 75-87.

Seland, : (2018). Individ og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser i dagens barnehage. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Torsteinson, H. (2017). Prosjektbasert arbeid – om barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen. I Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø, A.B. (Red), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2.utg, s. 163- 182). Bergen: Fagbokforlaget.

Winje, A.K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagens sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang til og meddelelse av livsverden i barnehagen. *Barn*, 35 (4), 53-69.

Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International journal of early childhood*, 37, no.3: 79-98.

Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *Springer*, 48, 179-192.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademiske.

Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

Vil du bli intervjuet vedrørende en bachelor-oppgave om demokrati og de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i barnehagelærers demokratiforståelse, demokratiske verdier og de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning.

I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å forske på barnehagelærers demokratiforståelse, det demokratiske verdifeltet og hvordan dette påvirker de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning i barnehagen.

Intervjuet vil vare i maks 60 minutter. Informasjonen som innhentes under intervjuet vil analyseres og skape grunnlaget for videre arbeid mot en bacheloroppgave. Prosjektdeltaker vil motta en intervjuguide med forskningsspørsmålene ved oppstart av intervjuet.

Foreløpig problemstilling/forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver barnehagelærer de yngste barnas mulighet for deltakelse og medvirkning i barnehagen.

Hvilke demokratiforståelse og demokratiske verdier gjenspeiles i barnehagelærerne refleksjoner?

Hvordan kan den voksnes kommunikasjon av verdier eller prioritering av verdier fremme eller begrense de yngste barnas mulighet til å oppleve demokratisk deltakelse og medvirkning i barnehagen?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta pga. din stilling som barnehagelærer eller pedagogisk leder (utdannet barnehagelærer) på småbarnsavdeling, eller i daglig arbeid med de yngste barna i barnehagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du er med på ett intervju i løpet av oktober/ tidlig november. Intervjuet vil vare i maks 1 time. Intervjuet vil ta for seg spørsmål om hva dine tanker som barnehagelærer er rundt temaet: demokratisk deltakelse/medvirkning hos de yngste barna. Ved å delta vil du bidra til min læring og senere praksis, og du vil kanskje også selv få økt forståelse og bevissthet om temaet gjennom dine egne refleksjoner.

Underveis og rett etter intervjuet vil jeg ta notater som danner grunnlaget for senere analyse. Jeg ønsker også å ha med en medstudent som kan hjelpe til å notere under intervjuet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger og data samlet inn om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være prosjektansvarlig som har tilgang til dine privatopplysninger. Informasjonen du gir i intervjuet vil bli anonymisert og delt med veileder, prosjektgruppe og i selve bacheloroppgaven.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil bli lagret på prosjektansvarlig sin datamaskin, og vil bli slettet etter oppgaven er levert inn.

Intervjudeltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes **04.01.2022**. Ved prosjektslutt vil personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved student XXXX
- email: XXXX

Med vennlig hilsen
XXXX

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De yngste barnas mulighet til deltagelse og medvirkning*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å la medstudent notere gjennom intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 04.01.2022

Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver:

.....
.....

.....
.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Original til studenten- som tar vare på den, kopi av alle tre sidene gis til prosjektdeltakeren.

Intervjuguide

Demokrati i barnehagen: De yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning.

Innledning

Informerer om intervjupersonens rettigheter: Det er frivillig å delta, intervjupersonen kan når som helst trekke seg, og da vil all data om hen bli slettet. To eksemplarer av samtykkeskjemaet signeres. Intervjupersonen beholder det ene eksemplaret.

Intervjuguiden består av 18 spørsmål. Først ønsker jeg å få litt informasjon om intervjupersonen. Deretter søker spørsmålene å få svar på intervjupersonens refleksjoner rundt og erfaringer med temaet. Informerer om at jeg er ute etter å høre intervjupersonens egne tanker om temaet, og at det ikke finnes noe rette eller gale svar. Hen kan også velge å ikke svare på enkeltspørsmål.

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? Og hvor lenge har du jobbet med de yngste barna?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Har demokratisk deltakelse eller barns medvirkning vært tema for kurs, personalmøter eller liknende som du har deltatt på?

Demokratisk deltakelse

1. Hvordan forstår du demokrati i barnehagen, og hva tenker du demokratisk deltakelse i barnehagen handler om?
2. Hvordan jobber du med barns deltakelse i det daglige arbeidet ditt?
3. Er det noen situasjoner i hverdagen der du opplever at barns deltakelse er utfordrende? Fortell
4. I hvilke situasjoner tenker du barna gis mulighet til å oppleve demokratisk deltakelse?
5. Hva mener du påvirker barnas mulighet til å delta i (demokratiske) fellesskap i barnehagen?
6. Hvilke kompetanse eller ferdigheter tenker du barna trenger for å kunne delta i barnehagens fellesskap? Utdyp! Hva trenger de, og eventuelt hvordan jobber dere med dette i barnehagen?
7. Hvordan forstår du motstand hos barn? Og hvordan møter du motstand hos barn?

Medvirkning

8. Hvordan forstår du barns medvirkning i barnehagen?
9. Hvordan jobber du med de yngste barnas medvirkning i det daglige arbeidet ditt? Fortell
10. Kan du gi et eksempel fra barnehagen der du mener medvirkning står i sentrum?
11. Er det noen situasjoner i barnehagen der du opplever at barns rett til medvirkning står i konflikt med andre krav og forventninger?
12. Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet med medvirkning?
13. Ser du noen forskjell på de yngste barna og de eldre barnas mulighet til medvirkning? Fortell!

14. Hvilken betydning tenker du de voksne har i barns mulighet til medvirkning?
Oppfølgingsspørsmål: er det noe spesiell kompetanse (kunnskap, ferdighet, holdninger) du mener de voksne trenger for å realisere barns medvirkning?

Organisering

15. Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserer dagene og uka? Og hvilke hvilke hensyn, begrunnelser og vurderinger det er som ligger bak organiseringen.
16. Har dere gjort endringer med utgangspunkt i barns innspill og uttrykk? Hva gjorde dere og hvordan gjorde dere det? Og hvorfor?
17. Har dere noen regler på avdelingen eller i barnehagen? Hvilke regler har dere? Hvordan tenker du at disse reglene påvirker barns mulighet til deltakelse? Er det noen av reglene du tenker kan virke ekskluderende?
18. Er det noe du har lyst til å trekke frem? Noe du føler du ikke har fått snakket om i forhold til de yngste barnas mulighet til deltakelse og medvirkning?