



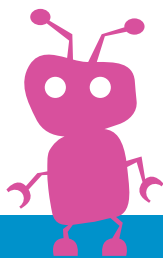
TEMAHEFTE

om barns medvirkning

Berit Bae
Brit Johanne Eide og Nina Winger
Aud Eli Kristoffersen



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET



Innholdsfortegnelse

FORORD **5**



PERSPEKTIVER PÅ BARNES MEDVIRKNING I BARNEHAGE

Av Berit Bae **6**

I. Hvordan forstå begrepet medvirkning? **8**

**II. Refleksjoner med utgangspunkt i noen artikler
i FNs Barnekonvensjon (artikkel 12, 13, og 14)** **11**

Om barns rett til å uttrykke seg om forhold som angår eget liv **12**

Barns ytringsfrihet **15**

Om barns rett til tankefrihet (og samvittighets- og religionsfrihet) **20**

III. Oppfølging i praksisfeltet **24**

Avslutning **25**

Litteraturliste **26**



DILEMMAER VED BARNES MEDVIRKNING

Av Brit Johanne Eide og Nina Winger **28**

Barns deltakelse – voksnes forestillinger **30**

Forestillinger om barn og barndom **30**

Om å utforske tilværelsen sammen **32**

Kompetente og bidragsytende barn **32**

Medvirkning – medbestemmelse og ansvar **33**

Medvirkning – for individet og/eller fellesskapet **35**

Gjensidighet og avhengighet **36**

Demokratisk læring og medborgerskap **38**

Medvirkning – en mulighet for alle barn? **39**

Om å være synlig **40**

Samarbeid med foreldrene	40
Åpenhet, respekt og ansvarlighet	43
Medvirkning – konsekvenser og forpliktelser	44
«Barneperspektiv» – «barns mange perspektiver»	44
Om å respektere barn	45
Avslutning	49
Litteraturliste	50

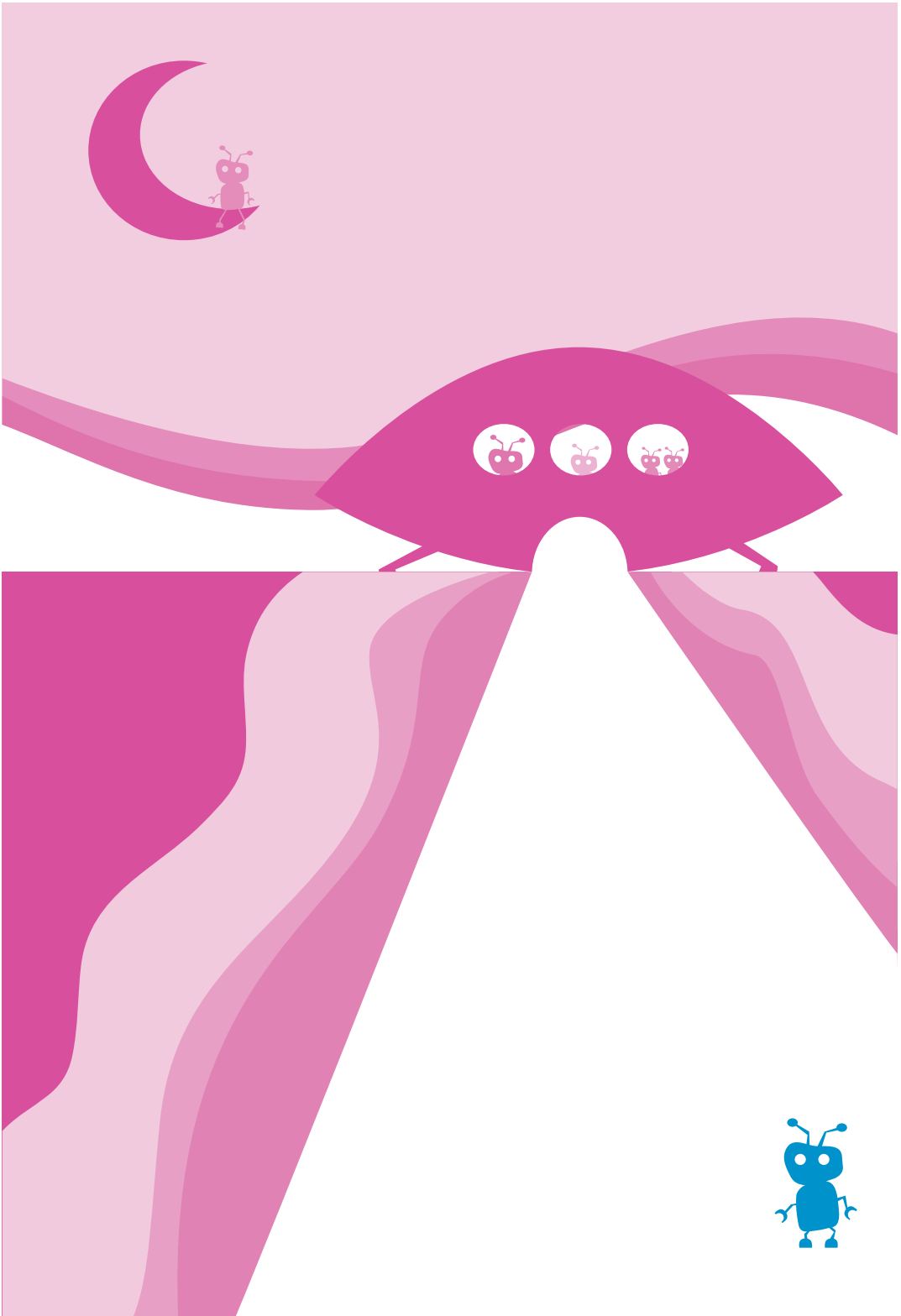


EN FORSKJELL SOM MÅ FØRE TIL EN FORSKJELL - OM BARNES MEDVIRKNING I PLANLEGGINGS- OG VURDERINGSARBEIDET

av Aud Eli Kristoffersen

52

Alle barn i barnehagen har rett til medvirkning	56
Planlegging – dokumentasjon – vurdering	57
Observasjon – dokumentasjon – pedagogisk dokumentasjon	58
Pedagogisk dokumentasjon – viktig for det enkelte barnet og barnegruppen	61
Planlegging og medvirkning - ny form for planlegging	63
Barnas medvirkning i planlegging av barnehagens innhold	69
Rom for lek, - om organisering av dagen og barnegruppen	70
Organisering av barnegruppen	71
Det fysiske miljøet inne og ute inkludert leker og annet materiale	71
Barnehagens rutiner og regler	74
Barnehagens valg av innhold	75
Barnas rolle i vurderingsarbeidet	75
Avslutning	77
Litteraturliste	79



Forord



Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trer i kraft 1. august 2006. For å støtte barnehagenes arbeid med innføring av planen, har Kunnskapsdepartementet fått utarbeidet en serie temahefter. Temaheftene er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeidet med ulike temaer knyttet til barnehagens innhold og oppgaver.

Innholdet i temaheftene står for forfatternes regning. Jeg takker samtlige forfattere og andre som har deltatt i arbeidet med heftene for innsatsen og samarbeidet, og ønsker lykke til med et fortsatt godt arbeid med barnehagens innhold.

Øystein Djupedal

Øystein Djupedal
Kunnskapsminister

Perspektiver på barns medvirkning i barnehage



Norge har gitt sin tilslutning til FNs Barnekonvensjon, og den ble inkorporert i norsk lovgivning i 2003. Da barnehageloven ble revidert av Stortinget i 2005, kom det inn en ny bestemmelse som er gjort gjeldende fra 1. januar 2006. Den er formulert slik:

§ 3 Barns rett til medvirkning

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.



Fordi iverksettingen av § 3 kan sies å representere et pedagogisk nybrottsarbeid, synes det viktig å bruke tid på å utvikle tenkning om hvordan denne retten skal forstås i barnehagesammenheng.

Parallelt må det reflekteres over metoder og praktiske tiltak for å oppfylle bestemmelsene. Bare gjennom refleksjon og diskusjon kan det skapes en solid kunnskapsbasis og nyansert forståelse, som etter hvert omsettes i en praksis tilpasset den lokale barnehagekonteksten.

Hensikten med denne artikkelen er å presentere tenkning som er relevant for å drøfte barns rett til medvirkning. Det reflekteres over hvordan denne rettigheten kan forankres i FNs Barnekonvensjon. Innholdet viser til fagkunnskap som kan brukes som grunnlag for videre lesning og drøftinger. Det er lagt vekt på å belyse problematikken fra ulike perspektiv, peke på fallgruver og reise spørsmål. Håpet er at artikkelen vil utfordre førskolelærerne som faglige ledere til å sette seg inn i og bruke ny kunnskap som grunnlag for faglig diskusjon og utvikling for alle i barnehagen.

I. Hvordan forstå begrepet medvirkning?

Som jeg skal komme inn på etter hvert, er det er fruktbart å gå til FNs Barnekonvensjon for å utdype forståelsen av barns rett til medvirkning. Uten kjennskap til prinsippene som § 3 er forankret i, kan det være lett å forenkle forståelsen og implementeringen av bestemmelsen. Men la meg begynne med å reflektere over hvordan man kan oppfatte medvirkning.

Begrepet medvirkning brukes i dagligtalen med forskjellige nyanser. I Norsk synonymordbok står det følgende under medvirkning: *Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle; opptre, spille* (Norske Synonymer blå ordbok, 2002). Alle disse synonymene peker mot deltagelse i en eller annen variant, uten at en har det fulle ansvaret alene. Ved oversettelse til engelsk brukes ord som *assistance, cooperation, participation*.

Hvis vi går til selve ordet medvirkning, kan vi si at forstavelsen *med* leder oppmerksomheten mot at det er *sammen med* noen andre eller i et *fellesskap*. Ved å legge vekt på *virknings*aspektet kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltagelse bidrar til endring. En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet.

Hvordan står så dette i forhold til begrepet *medbestemmelse*. En måte å forstå medbestemmelse er at «medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres» (Seland 2004, s. 18). I denne forståelsen ledes oppmerksomheten både mot direkte innflytelse og «indirekte gjennom å bli lyttet til i forkant av beslutningsprosesser» (Seland 2004, s19).

I sammenligning kan begrepet medvirkning oppfattes mer generelt, forstås som å romme mer. En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltagelse i beslutningsprosesser; medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning.

Avhengig av hva man legger i begrepene kan det føre til ulike problemer i praksis. En vid oppfatning av medvirkning kan lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen. Personalet kan påberope seg at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og ta det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk. Eller de kan si at de lar barn uttrykke seg, men bestemmelsen tar de selv. Det står imidlertid i loven at barn skal ha mulighet til å være aktiv i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dette innebærer en forpliktelse til å få fram barns synspunkt, og til å la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. Derfor er man i noen grad nødt til å «formalisere» og systematisere hvordan man innhenter barns synspunkt. Når barna gjennom intervju eller andre metoder innbys til å uttale seg om livet i barnehagen, må de voksne forholde seg til det barna bringer fram.

Som det blir tatt opp senere, er det også problemer knyttet til en ensidig eller unyansert vektlegging på barns medbestemmelse. Eksempelvis kan barn bli «tvunget» til å bestemme når de er ubestemte, og dermed få liten plass til å

uttrykke usikkerhet; eller de kan bli stilt til ansvar for ting de har valgt/besluttet, konsekvenser som ligger utenfor deres oversikt (se Eide og Wingers artikkel i dette heftet). Dette bare for å antyde at ensidige fortolkninger av begrepene medbestemmelse og medvirkning begge har sine fallgruver.

De andre nordiske landene bygger også på FNs Barnekonvensjon, og det kan være interessant å sammenligne hvordan prinsippene er nedfelt i planer for virksomheten i for eksempel Danmark og Sverige. I Danmark har man overlatt til kommunalt nivå å lage mer detaljerte retningslinjer for det pedagogiske innholdet. Sammenlignet med Norge og Sverige har Danmark mindre utdypende bestemmelser på nasjonalt nivå. Men i den danske loven som regulerer barnehagevirksomhet («Lov om social service- kp. 4 Dagtilbud til børn») sies det: «*Dagtilbudene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at utvikle børns selvstendighet og evner til at indgå i forpliktende fællesskaber*» (§ 8 stk.4). Begreper som medbestemmelse og medansvar brukes, og de forstås som et ledd i utvikling av både selvstendighet og evne til å inngå i forpliktende fellesskap.

I Sverige finnes en nasjonal læreplan som er forpliktende for all førskole/ barnehagevirksomhet, nemlig Läroplan för förskolan av 1998 (Lpfö 98). Her benyttes formuleringen «*barns inflytande*». Dette er behandlet som et eget avsnitt og har fått relativt stor plass (ca. en side) innenfor en meget kort plan (til sammen 10 sider). I denne planen begrunnes barns innflytelse som en del av oppdragelse til demokrati, og det sies at «*Barns sociala utveckling förutsetter att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan*». Det er interessant å se at avsnittet om «barns inflytande» er bygget opp med målformuleringer rettet mot enkeltbarn og for hva personalet skal bidra med i retning måloppnåelse. Dette kan innby til en didaktisk tenkning hvor arbeidet med barns innflytelse blir et fagområde på linje med andre. På dette punktet er den norske rammeplanen forskjellig i og med at avsnittet om medvirkning (1.5) er mer generelt formulert, og ikke innbyr til oppdeling i mål og metoder. Samtidig påpekes det at barns medvirkning skal integreres i arbeidet med fagområdene i rammeplanen.

I den svenske læreplanen brukes formuleringer som å hjelpe barn i å uttrykke tanker, hensikter, å ta ansvar og ta del i beslutninger. Det står imidlertid ingenting om at barn også må få støtte i å uttrykke følelser eller bli tatt på alvor i sine nonverbale og kroppslige uttrykksformer. Slik jeg leser det som står om barns *inflytande*, er den svenske planen klarere i sin vektlegging på valg, beslutninger og ansvar - altså medbestemmelsesaspektet – enn det som står i den norske rammeplanen. Parallelt med dette gjenspeiler formuleringene mer vektlegging av barns intellektuelle/tankemessige og verbale uttrykksformer. Ved sammenligning kommer det til syne en del forskjeller mellom den norske og den svenske læreplanen, både når det gjelder form og innhold.

Refleksjonene over viser at tenkning om medvirkning ut fra FNs Barnekonvensjon, formuleres med forskjellige nyanser i de nordiske landene. Implementeringen av § 3 må derfor forstås som et drøftingsområde, og ikke en metode eller et program som skal gjennomføres på en bestemt måte. Lovbestemmelsen



må tolkes og gis mening. En fallgrube er at man tolker § 3 i individualistisk retning, i den betydning at barns selvbestemmelse blir det dominerende og at forholdet til andre, både barn og voksne, forsvinner i bakgrunnen. En annen fallgrube kan være at en ikke problematiserer hva som ligger i begrepet og umiddelbart knytter implementeringen opp mot spesielle metoder/opplegg, for eksempel bruk av barnemøter, barneintervju eller praktiske tiltak.

Å drøfte forskjellene mellom hvordan man forstår innholdet i beslektede begreper, - for eksempel medvirkning, medbestemmelse, selvbestemmelse, innflytelse - kan være et sted å starte når det gjelder bevisstgjøring av barnehagepersonalets ståsted i forhold til praktiseringen av § 3.

II. Refleksjoner med utgangspunkt i noen artikler i FNs Barnekonvensjon (artikkel 12, 13, og 14)

Forskere, både i Norden og internasjonalt, har drøftet hva FNs rettighetstenkning betyr overfor barn i ulike aldre og situasjoner (se for eksempel Schultz Jørgensen 2000, Kjørholt 2001, Shier 2001, Woodhead 2005, Johansson 2005). Flere påpeker at det å møte barn som et subjekt med rett til å bli behandlet med respekt, i pedagogiske sammenhenger kan bli tolket som et lærings prosjekt hvor de voksne ut fra sin maktposisjon gir barn rett til å bli hørt, til å delta osv. Ut fra et slikt perspektiv kan voksne bli så opptatt av sine pedagogiske intensjoner at de mister av syne at barn har rett til å uttrykke seg ut fra egne subjektive premisser, som kanskje leder i andre retninger enn det de voksne hadde tenkt. Barns rett til medvirkning kan også primært bli noe som nedfelles på et formelt nivå, som formuleringer i kommuners og barnehagers virksomhets- og årsplaner, og gjennom fastsetting av prosedyrer for å innhente barns synspunkt. Ut fra et slikt perspektiv kan medvirkning igjen bli til de voksnes «prosjekter», noe barnehageeiere eller personalet kontrollerer ut fra sine posisjoner og sine interesser.

Forskere peker på at prinsippene i FNs Barnekonvensjon er meget radikale i forhold til tradisjonell oppdragelsespraksis, og at det å etterleve konvensjonens prinsipper i praksis, krever en ny voksenrolle i hjem, barnehager og skoler. Woodhead (2005:92) hevder at innholdet i Barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til å uttrykke seg om saker som angår dem, samt artikkel 13 (ytringsfrihet) og 14 (tanke-, samvittighets og religionsfrihet), kan by på store utfordringer å realisere. Hans poeng er at disse paragrafene berører kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barna og de voksne som regulerer livene deres. Jeg deler hans synspunkt når han påpeker at det å ta disse paragrafene på alvor nettopp innebærer en mulighet til å forandre samfunnet i retning av å møte barn med mer respekt. Oversatt til barnehagekontekster vil det si at å arbeide med implementering av prinsippene om barns medvirkning vil måtte innebære refleksjon og kritisk drøfting av praksis. Det finnes ingen snarvei eller enkle metodiske grep. Fokus må rettes mot hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster i lokale miljøer.

Artiklene i Barnekonvensjonen er formulert på et generelt plan og ikke spesielt tilpasset småbarn i barnehage (1-5 år). Prinsippene må fortolkes i lys av barnehagebarns alder, slik at de også gir mening i barnehagekontekster. Dette

kom også til uttrykk i behandlingen av forslaget til ny § 3 i barnehageloven. I Odeltingsproposisjon nr. 72 (2004-2005) Om lov om barnehager understrekes det at paragrafen om barns medvirkning må formuleres slik at den også rommer mulighet for at de minste barna i barnehagen og andre grupper uten fullt utviklet verbalt språk, skal bli hørt og respektert. Ut fra dette hensynet ble formuleringene i § 3 forandret fra høringsutkastet hvor det sto «rett til å uttale seg» til formuleringen «rett til å uttrykke seg», noe som også er mer i tråd med formuleringene i artikkel 12 i Barnekonvensjonen (se under).

Som bakgrunn for å forstå mer om hva barns medvirkning innebærer, skal jeg reflektere rundt noen aspekter ved artikkel 12, 13 og 14 i Barnekonvensjonen. Oversettelsene av artiklene er hentet fra en publikasjon om FNs Barnekonvensjon som er utarbeidet av Norsk senter for menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo (2005). Publikasjonen er laget med tanke på barn generelt og det henvises til skoler og barnehager. I lys av nyere kunnskap om små barn og barnehageliv drøfter jeg hvordan relevante aspekter i de aktuelle artiklene kan gies mening i en barnehagekontekst.

Om barns rett til å uttrykke seg om forhold som angår eget liv

I Barnekonvensjonens artikkel 12 er det 1. ledd jeg ser som mest relevant med tanke på arbeid i barnehage. Det er formulert slik:

1. «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet».

I sammenligning med §3 i barnehageloven, blir likhetstrekkene tydelige. I forhold til formuleringer i danske og svenske læreplandokumenter synes det som Norge har holdt seg tettere opp til Barnekonvensjonens formuleringer.

Nyere forskning (Løkken 2000, Stern 2003) har dokumentert små barns kompetanse til å uttrykke seg og formidle følelser og intensjoner fra tidlig i livet. I prosesser hvor voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt, ligger mulighetene for å ivareta barns rettigheter som deltagende subjekter. Retten til å uttrykke seg gjelder alle barn, inkludert barn med funksjonshemninger. Også barn som av ulike grunner ikke behersker norsk språk så godt, for eksempel barn med minoritetsspråklig bakgrunn, må møtes med interesse og respekt. I en lydhør og respektfull holdning som samtidig er støttende i forhold til barns ikke-språklige/kroppslige/non-verbale uttrykksmåter, ligger inngangsporten til å vise respekt for barn som medmennesker.

For å kunne møte barn slik at de erfarer at det er rom for å uttrykke seg ut fra egne premisser, må barnehagepersonalet reflektere over hvordan man forholder seg til barnas forskjellige uttrykksformer i dagligdags praksis. Det blir nødvendig å rette oppmerksomheten mot individuelle forskjeller når det gjelder

kommunikasjonsstil og uttrykksmåter (Bae 2004). Et bevisst forhold til forskjellighet i barnegruppen er en viktig forutsetning for å kunne ivareta alle barns rett til medvirkning. Det vil alltid være enkelte som er lettere å legge merke til enn andre, fordi de umiddelbart gjør seg tydeligere sett og hørt. Her må man stille spørsmål om det er disse barnas uttrykksmåter som blir mest bekreftet og får mest innflytelse? Hva med de som relativt sett er stillere og mer lavmælte, og/eller har en kommunikasjonsstil som ikke så lett tiltrekker seg andres oppmerksomhet? I en barnehagekontekst med mye lyd og bevegelse kan barn som ikke markerer sin stemme og kropp så tydelig i landskapet, lett bli overdøvet av andre (Palludan 2005). Disse barna har også rett til å bli hørt og tatt på alvor, og det kan kreve en ekstra jobb fra personalets side å støtte dem i å ytre seg (se også Eide og Wingers artikkel).

For å kunne møte barn slik at de erfarer at det er rom for medvirkning ut fra egne premisser, må barnehagepersonalet være støttende slik at de får uttrykke seg og ha innflytelse ut fra sin bakgrunn. Ved å ta et kritisk blikk på fordeling av oppmerksomhet og mønster for kontakt – både mellom voksne og barn og barna imellom – kan man bli klar over og ev. motvirke en urettferdig fordeling av barnas mulighet for medvirkning (Se også temaheftet om språklig og kulturelt mangfold).

Medvirkning basert på et syn på barn som deltagende subjekter, innebærer altså at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder. Ikke minst ved uoverensstemmelser/konflikter barna imellom er det viktig å gi tid og plass slik at alle parterers synspunkter får anledning til å komme fram. Her legges et grunnlag for at barn erfarer at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med, også når de er ulike andres. På denne bakgrunn kan ikke barns medvirkning begrenses til en aktivitet som skjer i visse situasjoner eller på visse tidspunkter i uka, eller bare til å følge visse metoder/opplegg for å innhente barns synspunkter.

I likhet med artikkel 12 i Barnekonvensjonen, sies det i § 3 at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet. Dette leddet kan være problematisk i den grad det innbyr til at voksne ureflektert overprøver eller ikke tar hensyn til det barn bringer fram, for eksempel med henvisning til at voksne vet best (Johansson 2003). Men leddet kan også gies en mer konstruktiv fortolkning: samtidig som barn har rett til å uttrykke seg og bli hørt, så skal de ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta. Det er de voksne som har ansvaret og må bruke sin vurderingsevne, slik at barn også kan slippe å bestemme/medvirke.

Hensynet til alder og modenhet kan sies å fange opp en sterk tradisjon i norsk barnehagevirksomhet, nemlig integrering av omsorg og pedagogikk. Som det framheves i § 2 i barnehageloven og i ny rammeplan for barnehager, skal dette prinsippet videreføres. Men i og med at loven er så klar på barns medvirkning, blir barnehagepersonalet nå utfordret til å kombinere omsorg for det enkelte barn med prinsippet om at barn har rett til å bli hørt og ha innflytelse. Det er dette doble ansvaret i voksenrollen: både å se barn som aktive, uttrykksfulle deltagere og samtidig beskytte/vise omsorg og ta ansvar for helheten, som gjør medvirkning til et komplisert felt i praksis. Det innebærer at førskolelærer

og personale står overfor dilemmaer av ulike slag. (Jfr. Eide og Wingers artikkel i dette heftet.)

På linje med andre hevder Woodhead (2005) at det ikke er mulig bare å se på barns rett til deltagelse uten samtidig å vurdere dette i lys av andre rettigheter. Barns deltagelse i barnehagen må forståes innenfor et sammensatt bilde, hvor retten til medvirkning må vurderes opp mot deres behov for tilhørighet og tilknytning til andre. Virkeliggjøringen av § 3 innebærer altså å vurdere balansen mellom barns behov for beskyttelse og omsorg og deres rett til å uttrykke seg og ha innflytelse ut fra egne forutsetninger.

I praksis vil barnehagepersonalet måtte diskutere hvordan de forstår denne balansen; hva den innebærer for ulike barn og aldersgrupper, og i ulike situasjoner i deres barnehage. Heller ikke på dette området finnes noen ferdige svar. De må utarbeides lokalt, og det gjelder å være oppmerksom på skjevheter som kan oppstå og fallgruver man kan gå i. Som Kjørholt (2005) drøfter, kan én fortolkning av barns rett til medvirkning innebære at barnehagebarn velger seg bort fra fellesskapssituasjoner – som for eksempel å spise når de vil i stedet for å delta i felles måltid. Hun peker på at dette kan ledsages av en form for individualisme, hvor konsekvensene av barns selvstendige valg fører til de mister tilknytning og opplevelser av å være en del av et fellesskap. I den grad dette skjer, kan vi si at barns rett til medbestemmelse tolkes snevert, og at det ikke tas nok hensyn til for eksempel behov for psykisk omsorg og det å føle tilhørighet. Å lytte til barns synspunkter er ikke nødvendigvis det samme som ukritisk å la dem følge opp sine intensjoner. Det må vurderes i et helhetsbilde hvor mange forskjellige hensyn kommer inn; eller for å uttrykke det på engelsk «Children must be given their say, but they do not always have to be given their way» (Leach i Shier 2001, s. 113).

Men samtidig så skal altså barn ut fra annet ledd i § 3 i barnehageloven ha rett til innflytelse: Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dette er også i tråd med Senter for menneskerettigheters kommentar til artikkel 12. De uttaler: «Bestemmelsen om barns rett til å bli hørt omtales ofte som konvensjonens demokrati artikkel, fordi den gir barn og unge rett til medbestemmelse og medinnflytelse i samfunnet. Barnets syn skal ikke bare innhentes; synspunktene skal også tillegges vekt. Det innebærer at synspunktene skal påvirke beslutninger når det er grunn til det» (s.18).

Parallelt med bevisstgjøring av måter å møte ulike barns uttrykksmåter i dagligdags praksis, må det også innarbeides praktiske ordninger hvor barn er med og påvirker planer og innhold (se også Kristoffersens artikkel). Også i forhold til dette punktet er det nødvendig å se kritisk på de metoder/tilnærminger som velges for å gi barns stemme plass i planlegging og vurdering. Ellers kan man risikere at de valgmuligheter barna får, ikke tjener deres interesser, men heller de voksnes behov for oversikt.

Et problem er at barnehagepersonalet kan komme til å definere barns deltagelse og gi dem valgmuligheter som er mer styrt fra voksnes horisont enn av hva barna egentlig har lyst til. I en undersøkelse fra Island av barns valgmuligheter i

frilekperioden, finner Bjarnadottir (2004) at mange barnehager følger en rutine de kaller «valgstund». Ved begynnelsen av frileksperioden får de gjennom valgstunden mulighet til å velge hvilket rom/hvilken krok de vil leke i, ved at de trekker lapper som angir ulike kroker/rom. Det som imidlertid synes å engasjere barna og styre deres valg, er å velge et rom hvor de kan leke sammen med venner. De deltar og gjennomfører sine valg av lekekrok etter et ritual bestemt av de voksne, mens kommunikasjonen barna imellom tyder på at det er svært viktig å komme i samme lekekrok som en venn/venninne. Men denne muligheten innskrenkes etterhvert som barna «velger»/trekker lapper, fordi antallet barn i hvert rom er begrenset. På planen kan en slik aktivitet begrunnes med at barna gies valgmulighet. Men ut fra barnas perspektiv er deres valg relativt begrenset. De voksne kan si at barna er med å bestemme hvor de skal leke, men det som er viktigst for barna er å leke med dem de har lyst til. Deltagelsen i valgstunden er altså ingen garanti for medvirkning i den retning barna ønsker. De voksnes metoder eller rutiner for medbestemmelse kan bli et instrument for de voksne, for eksempel å være sikret at alle rom i barnehagen blir brukt. Dette illustrerer at det er nødvendig å tenke kritisk igjennom og se om de metodene man velger for å gi barna medvirkning, virkelig tar vare på barns rett til å øve innflytelse ut fra hva som er viktig for dem.

Å følge opp lovbestemmelsene om barns medvirkning er altså et komplisert felt. Som det også løftes fram i de andre artiklene i dette heftet, er det mange muligheter for å komme inn i ensidige mønstre som f. eks. undervurderer barns kompetanse og tillegger deres uttrykk lite verdi, eller på den motsatte siden: å overbelaste dem med valgmuligheter og ansvar de ikke er modne til å ta. Her er det flere fallgruver å gå i, avhengig av hvordan man ser på sin egen rolle, syn på barn og barnehagens rolle generelt.

Barns ytringsfrihet

Barnekonvensjonenes artikkel 13 som handler om barns ytringsfrihet, kan også bidra til å utdype forståelsen av barns medvirkning. Her er det særlig det første leddet som synes relevant i forhold til praksis i barnehage.

1. «Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer i muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.»

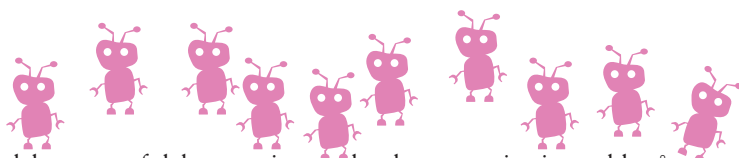
Norsk Senter for Menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo kommenterer artikkelen på følgende måte:

«Barns ytringsfrihet innebærer blant annet at myndighetspersoner ikke kan sensurere barns ytringer for eks ved å kontrollere innholdet i en skoleavis. Men ytringsfriheten rekker videre enn forbud mot slike inngrep. Friheten innebærer også en viss plikt for myndighetene til å legge forholdene til rette for barnets rett til å meddele og motta meninger.» (s.21-22).

Disse formuleringene virker umiddelbart mer relevante for litt større barn, for eksempel skolebarn, enn de mellom 1 og 5 år som går i barnehage. Men hvis vi skal oversette og fortolke artikkel 13 i forhold til barnehageliv – kan vi tenke oss at ytringsfriheten må forstås i forhold til de former som små barn bruker for å meddele seg om det de føler eller er opptatt av. Her synes jeg det er interessant å se at i Barnekonvensjonens artikkel 13 er det henvist til ytringer både «...i kunstnerisk form, eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge». Slik jeg leser det, skal barns ytringsfrihet i praksis kunne knyttes til et mangfold av uttrykksmåter, inkludert de som barnets selv måtte velge.

Hvilke ytringsformer er det barnehagebarn bruker for å få fram sine intensjoner eller synspunkter? Her er det nærliggende å starte med de minste barnas kroppslige kommunikasjonsformer. Som flere (Løkken 2005, Johansson 2001, Greve 2005) har dokumentert, formidler barn mellom 1 og 3 år seg til hverandre og omverdenen gjennom et rikt repertoar av kroppslige handlinger. De bruker varierte, nonverbale kommunikasjonssignaler for å etablere normer, vennskap og lekende ritualer, og de tar fritt i bruk det fysiske rommet til å utfolde sine gjentagende frydefulle ritualer/leker. I den grad disse kroppslige - nonverbale ytringsformene blir forstått og gies rom av andre rundt, kan vi si at barnehagen legger grunnlag for de minstes ytringsfrihet og medvirkning (se også Temaheftet om de minste barna i barnehagen).

Men små barn yrer seg ikke bare gjennom kropp og nonverbalt språk. Gitt at det finnes voksne rundt dem som er lydhøre og fungerer som støttende stillas, vil de også etter hvert ta i bruk de ordene de har til å uttrykke seg og påvirke mennesker rundt seg. Ødegård (2005) viser hvordan barn mellom 2 og 3 år gjennom fortellinger de skaper i samarbeid med støttende voksne, kan med-



dele seg om følelsesmessige opplevelser som gjør inntrykk på dem. I denne forskningen dokumenteres også hvordan en 2-årig gutt ved hjelp av kreativitet og initiativ greier å påvirke innholdet i barnehagen slik at førskolelærer forandrer det opprinnelige temaet de skulle jobbe med (Ødegård 2006). Dette kan forstås som eksempler på at små barn greier å uttrykke sine synspunkter – i samarbeid med støttende voksne – på måter som gir dem erfaring med at de kan øve inn-flytelse på barnehagens virksomhet.

Barn i barnehage ytrer seg også om følelsesmessige tilstander. I overgangssituasjoner, som for eksempel når de kommer til barnehagen (Abrahamsen 2005) eller i påkledningssituasjoner, (Gillund 2006), kan små barn kommunisere gjennom gråt eller gi uttrykk for andre følelsesmessige reaksjoner. Hvordan blir disse ytringsformene møtt fra personalets side? Gis de rom og blir tatt i mot som en del av barns forsøk på å ytre seg om hvordan de har det akkurat nå? Her kan det reises spørsmål om de voksne forstår gråt som et meningsfullt forsøk på å kommunisere noe om sin situasjon der og da, eller om den heller fortolkes som en ubehagelig og/eller umoden uttrykksform som de helst ikke vil forholde seg

til? Abrahamsen (2002) har pekt på at barnehagepersonalet har en tendens til å avlede sterke følelsesmessige uttrykk fra barn, og dermed signalisere at dette ikke er ytringsformer som er verdsatt. Hun er opptatt av at følelsesmessige uttrykk ikke gis nok rom i praksis. I den grad dette er tilfelle, kan man tenke seg at små barns ytringsfrihet innskrenkes til å gjelde mer nøytrale/ikke følelses-ladete uttrykk. Også på dette området blir førskolelærer utfordret til å ta ansvar og drøfte med personalet hvordan barns følelsesmessige ytringer møtes i egen barnehage/på egen avdeling.

I barnehagen møter barn mange krav om tilpasning til for eksempel nye aktiviteter, personer og situasjoner. Dette er erfaringer som kan ledsages av usikkerhetsfølelser eller angst for det som er nytt og det som er fremmede. På hvilken måte og av hvem får barn støtte hvis de kommuniserer at de er usikre eller redder for en situasjon, ev. for en person? Blir disse uttrykkene møtt med forståelse slik at barn får hjelp til å forholde seg til dem, eller blir de avledet og dekket over? Å være usikker i nye situasjoner er en adekvat følelsesmessig reaksjon. Det å få støtte i å forholde seg til slike opplevelser, hjelper barn til å stole på egne følelser og bli uttrykksfulle følelsesmessig. Det bidrar også til at de tør å ytre seg og ev. ytre motstand i situasjoner hvor det føles riktig ut fra deres opplevelse. Å ikke være redd for å ytre seg på følelsesmessig grunnlag styrker barns mulighet til å ha innflytelse i eget liv.

Når barnehagebarn blir spurt om hva de ikke liker i barnehager, så nevner de bl.a. at de ikke liker når andre barn er slemme mot dem, biter, mobber og lignende (Søbstad 2004, Kvistad og Søbstad 2005). Også dette kan være et relevant område for å innhente barns synspunkter. Med tanke på å gi rom for barns ytringsfrihet, kan barnehagepersonalet spørre seg: vet vi hva barna i vår barnehage ikke liker ev. er redd for? Inviterer vi dem til å ytre seg om ting de voksne kanskje synes er ubehagelig å forholde seg til? Og hva gjør vi eventuelt med det som kommer fram? I intervju-undersøkelser kommer det også fram at barn ikke liker å få kjeft, for eksempel ved at voksne skjeller dem ut foran andre, tar hardt i dem eller snakker med sint og ubehagelig stemme (Sigsgaard 2002). Slike uttalelser kan også brukes som utgangspunkt for bevisstgjøringsarbeid i egen barnehage. Hvordan uttrykker de voksne seg når de er irriterte og sinte, og hvordan oppfatter barna dem i slike situasjoner? Det å innrømme barn fritt å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, slik § 3 krever, innebærer altså å innhente barns synspunkter om et vidt spekter av forhold. Spørsmål som berører vanskelige opplevelser hører også med i drøftingene.

Lekende og humoristiske kommunikasjonsformer hører med til ytringer barn velger for å uttrykke sine synspunkter. Barn tar spontant i bruk lekende og humoristiske ytringsformer i mange forskjellige situasjoner i barnehage (Bae 1996), og jeg ser lek og humoristiske samspill som en ingrediens i gjensidig anerkjennelse mellom voksne og barn i barnehage (Bae 2004). Andre har pekt på at barn kan bruke humor for å utfordre voksnes makt ved måltidet (Hildershavn 1999) eller i påkledningssituasjoner for å ta vare på sin selvbestemmelse (Bjerke 2002, 2004). Gjensidig bekreftende samspill rundt lek og humor er samværsmåter som styrker barns tillit til egen uttrykkskraft.

Når barn blir spurt om sitt liv i barnehage, er lek og det å ha noen å leke med noe av det viktigste for dem (Søbstad 2004). Tilsvarende er det å ikke ha noen å leke med noe som er vondt og kan gjøre det vanskelig å gå i barnehagen (Seland 2004). Dette virker forståelig både i lys av betydningen av tilhørighet og relasjoners betydning for trygghet og trivsel, og også ut i fra at leken gir barn kraft til å uttrykke seg både handlingsmessig, mentalt og følelsesmessig.

Humor og lek kan altså forstås som måter barn meddeler seg ut fra yringsformer de selv har valgt. Hvis vi setter dette i relasjon til Senter for menneskerettigheters kommentar til artikkelen om yringsfrihet (jfr. over), betyr det at barnehagepersonalet må innta en ikke-sensurerende holdning til barns lek og humor. I dette lyset kan det å legge til rette for lek og støtte opp under lekende samspill, forstås som en måte å ta vare på barns rett til yringsfrihet. Dette inkluderer å vise forståelse vis a vis barns ønske om å beskytte og forfølge pågående lek, og ev. motstand de måtte ha mot forstyrrelser fra andre.

Det er interessant at i Barnekonvensjonen knyttes yringsfriheten også til barns rett til å uttrykke seg via kunstneriske uttrykksformer, enten barn er på mottager- eller på deltagersiden. Fortolket med tanke på barnehagekontekster innebærer dette at hvis man vil bygge opp under barns yringsfrihet, må det sørges for at barn får ta del i kunstnerisk formidling tilpasset deres alder og mottagelighet. Samtidig må førskolelærere legge til rette for at barna selv får gitt uttrykk for det de opplever gjennom estetisk skapende aktiviteter som for eksempel musikk, tegning, dramatiseringer og/eller i kombinasjon med kreativt arbeid med digitale medier (se temaheftet om IKT).

Når kunstneriske uttrykksformer nevnes i Barnekonvensjonen, er det i forbindelse med å ha frihet til både å kunne motta og meddele informasjon og ideer. I arbeidet med det fagområdet som i ny rammeplan har fått overskriften «Kunst, kultur og kreativitet» (3.3), er det grunn til å ta målformuleringene på alvor. Her legges det opp til at barnehagen skal bidra til at barn mottar stimulerende inntrykk parallelt med at de skal støttes i å uttrykke seg gjennom varierte estetiske former. Uten rik tilgang til uttrykksformer inspirert fra for eksempel dans, musikk, drama og forming, kan individer få et fattigere og mer ufritt liv. Det blir lettere å forstumme. Det er nok ikke tilfeldig at i totalitære regimer hvor yringsfriheten har vært forsøkt kneblet, har kunstneriske uttrykk vært en av de få måter det var mulig å kommunisere kritikk mot systemet. I det perspektivet er det å støtte barn i å uttrykke seg på mangfoldige måter – gjennom lek, humor og estetiske væremåter – et bidrag til deres oppdragelse til demokrati. Vektleggingen på barns mange «språk» eller uttrykksformer som et grunnlag for demokratiutvikling, er også tenkning i tråd med lyttende pedagogikk inspirert fra Reggio Emilia (se også Kristoffersens artikkel i dette heftet).

Både gjennom å være mottager og deltager i estetiske aktiviteter vil altså barns muligheter til å ytre seg stimuleres. I en barnehageatmosfære hvor voksne er engasjerte og deler av seg selv gjennom ulike estetiske uttrykksformer, vil barna få inspirasjon til å utvikle en eller flere av disse uttrykksformene i sitt handlingsrepertoar. Samtidig må personalet være observant på barns måte å uttrykke sin subjektivitet i musiske uttrykksformer, slik at disse kan støttes og videreutvikles.

Nyere forskning om barnekultur og kunst illustrerer små barns glede i forhold til kunstformidling og kulturimpulser (Os 2004, Steinkjer 2005).

Ved å trekke inn flere artikler fra FNs Barnekonvensjon som alle på en eller annen måte berører barns rett og frihet til å uttrykke seg, ser vi at dette åpner for en videre forståelse av barns medvirkning enn bare det som er knyttet til deltagelse og innflytelse i beslutningsprosesser.

Om barns rett til tankefrihet (og samvittighets- og religionsfrihet)

Den siste artikkelen fra Barnekonvensjonen som skal nevnes er artikkel 14: om tanke-, samvittighets- og religionsfrihet. I de to første leddene står det:

1. Partene skal respektere barnets rett til tanke, samvittighets- og religionsfrihet.

2. Partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som samsvarer med barnets gradvise utvikling.

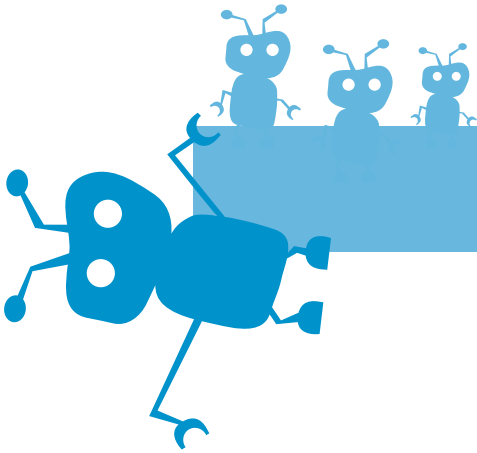
Retten til tankefrihet er relevant å trekke inn når det gjelder læringsprosesser med rom for medvirkning. I den forbindelse er det interessant å reflektere over kommentaren fra Norsk senter for menneskerettigheter ang. artikkel 14.1, hvor det sies:

«At barn har tankefrihet innebærer blant annet at barn kan fantasere, dikte, kritisere, og rose – uten at myndighetspersoner har rett til å sensurere eller overprøve barnets tanker» (s. 22).

Fra et barnehagepedagogisk synspunkt er det verdt å dvele ved denne kommentaren, tatt i betraktning at små barn ofte blander fakta og fantasi når de skaper historier eller forsøker å skape mening i det de opplever. Enten de for eksempel jobber med å lære om dyr eller fugler, eller det handler om å lære om matematiske former, kan de plutselig bringe inn fantasifigurer eller (for voksne) usannsynlige utsagn. I møte med slike innspill er det viktig å ha retten til tankefrihet i bakhodet.

Med en pedagogisk intensjon om å lære barn å skille mellom fantasi og virkelighet, og påpeke hva som er riktig og galt svar, kan fantasien få karrige kår i pedagogiske miljøer. Med pedagogiske målsettinger i hodet kan barnehagepersonalet nettopp komme til å overprøve barnas tanker ved for eksempel å korrigere dem når innholdet i det de sier ikke stemmer med «virkeligheten» eller det den voksne tenker på som riktig svar. I stedet for å forsøke å forstå tenkningen bak eller meningen med det barn uttrykker, kan voksne komme til å gi nedvurderende karakteristikk av fantasifulle og kreative måter å tenke på.



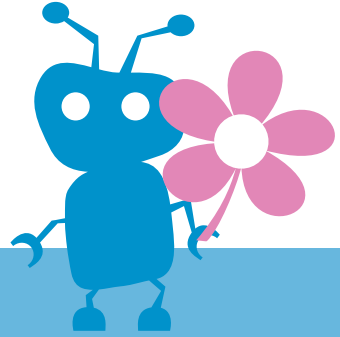


I den grad barn møtes med mye kommunikasjon som overprøver deres måte å tenke og uttrykke seg på, skapes tvil om de har lov til å tenke det de gjør. De blir ufrie til å dele det de tenker. I en slik atmosfære vil deres tankefrihet innskrenkes, parallelt med at de risikerer å føle seg uthengt/ydmyket i andres øyne. Retten til å tenke fritt får dårlige vilkår.

Å imøtekomme barns rett til tankefrihet innebærer at barnehagepersonalet må kunne skille mellom det barn tenker og ev. handlinger barna måtte ha lyst til å følge opp i forlengelsen av tenkningen. Når det gjelder handlinger, må voksnes ansvar og oversikt komme inn ved at de vurderer helheten av barnets situasjon, og ev. stopper handlingen for å ta vare på sider som barn selv ikke ser så klart i øyeblikket. Men voksne kan komme til å overprøve barns tanker nettopp ved at de blir ensidig opptatt av eventuelle konsekvenser av barns fantasier og tanker. I den grad negative konsekvenser får forrang i de voksnes bevissthet, kan de også komme til å sensurere barns tenkning ved f.eks. å si at slik går det ikke an å tenke, eller hvis de tenker slik og slik, så kommer det til å skje negative ting med dem.

For å skape en atmosfære hvor tankefriheten får gode betingelser, må ureflekterte forestillinger om at voksne vet best og alltid har rett (jfr. Johansson 2003), bevisstgjøres. En utfordring for førskolelærere blir å ta opp til diskusjon hvordan personalet kan kommunisere akseptering av barns tankeverden, men samtidig støtte dem i å ikke utføre uønskede handlinger, som i neste omgang kan utelukke dem fra felleskap og tilknytning.

Igen er det nærliggende å trekke fram lek som et område hvor barn får mulighet til å prøve ut sin frihet til å tenke. Her kan de eksperimentere med tanker og fornemmelser som ellers kan være vanskelig å gi uttrykk for. Nyere forskning om lek illustrerer hvordan barn gjennom lekens materialer,



rollefigurer, handlinger - og forhandlinger med andre - kan gi form til noe av sin tanke-verden, og gjennom det få et forhold til det de er opptatt av (Guss 2000, 2005). Å ta vare på og oppmuntre denne form for tankefrihet forutsetter som tidligere nevnt, at barnehagepersonalet har sans for og respekt for prosesser i lek.

Også punkt 2 i artikkel 14 er relevant bakgrunnskunnskap (jfr. over). I forhold til religionsfrihet har Senter for menneskerettigheter følgende kommentar:

«Trosfrihet innebærer at et barn har rett til å ha og fritt utøve sitt livssyn. Retten til trosfrihet innebærer at blant annet skolen, barnehagen, helsepersonell og barnevernstjenesten så langt det er praktisk mulig, må ta hensyn til et barns religion og legge forholdene til rette slik at ikke barnets tro blir krenket. For eksempel skal det tas hensyn til ulike religioners skikker i planleggingen av måltider og feiring av høytider i barnehagen og på skolen»

(s. 22).

I og med at det i mange norske barnehager i dag er barn med ulik etnisk bakgrunn, vil de ansatte måtte drøfte hvordan de forholder seg med respekt til barn og foreldre med andre oppdragelsestradisjoner enn den vi tradisjonelt har hatt i Norge. I praksis kan det oppstå problem rundt forskjellige normer rundt mat og måltider, i forhold til kropp og kleskoder, eller det å være ute i all slags vær. Knyttet til religiøse normer kan foreldre med innvandrerbakgrunn reagere på personalets framtrede og væremåte; eksempelvis kan de finne det støtende at personalet har for lett påkledning om sommeren, eller være skeptiske til at barna skal være med i bassenget og dusje/bade sammen med andre.

Det kan også oppstå konflikter forankret i grunnleggende forskjellig syn på barn og oppdragelse. Som Østrem (2005) har diskutert, kan barnets rett, for eksempel til ikke å bli fysisk avstraffet og foreldrenes rett til å følge sine oppdrags- tradisjoner og forvente respekt for disse fra barnehagepersonalet, komme i konflikt med hverandre. Her kan man si at barns universelle rettigheter står i kontrast til lokale eller etnisk pregede forståelser av hvordan man behandler barn. Dette er kompliserte dilemmaer som barnehageansatte i et flerkulturelt samfunn blir konfrontert med. Heller ikke her finnes det oppskrifter eller enkle løsninger. Som pedagogisk leder har førskolelærer et spesielt ansvar for å være oppmerksom på ev. problem som oppstår, og sørge for at disse spørsmålene blir drøftet både innad i personalgruppen og med foreldrene. (se også temaheftet om språklig og kulturelt mangfold).

III. Oppfølging i praksisfeltet

Førskolelærernes og det øvrige personalets bevisstgjøring og deltagelse er en forutsetning for at prinsippene om barns medvirkning kan realiseres i praksis. Den enkelte barnehage ev. kommune/eier må imidlertid selv velge hvilke tilnær- mingsmåter som er best for å fremme forståelse for problematikken og oppføl- ging på lokalt plan. En for utenfrastyrt eller kontrollert struktur for hvordan prinsippene om medvirkning skal gjennomføres, vil lett kunne virke mot sin hensikt og undergrave barnehagepersonalets kreativitet når det gjelder å gi rom for barns deltagelse i dagligdags praksis.

Fordi rettighetstenkning knyttet både til barn og andre står sentralt i dagens samfunn, kan lovbestemmelsen om barns medvirkning lett få tilslutning både på et politisk og pedagogisk plan på ulike nivå i barnehagesektoren. Nettopp fordi tenkningen er tiltrekkende på et ideologisk plan, kan det være en risiko at arbeidet med å virkeliggjøre barns rett til medvirkning blir et politisk- pedagogisk prosjekt for voksne; noe de skal gjennomføre for å oppfylle loven, for å være pliktoppfyllende pedagoger og myndigheter/eiere av barnehager. En fare kan derfor være at lovbestemmelsene følges opp på papiret i virksomhets- planer, årsplaner, kursvirksomhet og lignende, men at realiseringen i hverdagslig samspill i praksis vies mindre oppmerksomhet. Hvis barns medvirkning skal tas på alvor, må tenkningen bli integrert i en gjennomgående praksis.

Selv om en del barnehager har begynt å utvikle arbeidet i den hensikt å gi mer rom for barns medvirkning, har vi pr. i dag relativt lite systematisk kunnskap om hvordan prinsippene i loven forstås i personalgruppene og ev. følges opp i praksis. Jeg tenker meg at implementeringen av § 3 må sees i et langsiktig pers- pektiv hvor ulike aktører på barnehagefeltet bidrar med pedagogisk «nybrots- arbeid». Som nevnt sies det i Rammeplanen at barns medvirkning må «integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder». Ved å se § 2 om mål og innhold og § 3 i relasjon til hverandre, kan prinsippene om medvirkning knyttes opp mot lærings-prosesser og integreres i det pedagogiske innholdet over tid. Slik unngår man at arbeidet med medvirkning blir noe løstrevet som eksisterer på siden, knyttes til visse metoder, eller gjennomføres bare i tidsavgrensede perioder.

Som påpekt (se for eksempel Woodhead 2005, Smith 2002) henger virkelig-

gjøringen av FNs barnekonvensjon sammen med hvordan voksne og samfunnet ser på barn, hvilke forestillinger man har om barns utvikling og læring og om pedagogers rolle i forlengelsen av dette. Samtidig dokumenterer forskning at det er forskjeller på barnehagemiljøer på dette området (Formosino & Araujo 2004, Johansson 2003, 2004). For å realisere paragrafen om barns medvirkning er det derfor nødvendig at førskolelærere og det øvrige barnehagepersonalet bruker tid på å bevisstgjøre og diskutere ulike syn på barn og læring/utvikling. Parallelt må en ta i bruk systematiske metoder hvor en forsøker å få tak i barns synspunkter; og det som kommer fram må brukes som utgangspunkt for diskusjon og få betydning i praksis. (jfr. Kristoffersens og Eide og Wingers artikler i dette heftet).

Det må jobbes på flere plan, både med bevisstgjøring av voksnes holdninger og kommunikasjonsformer, og med å utvikle systematiske arbeidsformer for å innhente og følge opp barnas synspunkter i planlegging og vurdering. En slik satsing er i tråd med departementets vurderinger i forarbeidet til ny lov om barnehager hvor det sies «Barns rett til medvirkning krever kompetente voksne som har gode og oppdaterte kunnskaper om og respekt for barn.» (Ot. prp. nr. 72, s. 36). Bare med en slik ballast blir det mulig for førskolelærere og barnehagepersonalet å utøve et faglig skjønn og vurdere hvordan de kan imøtekomme barns rett til å bli hørt og være med å bestemme, uten at de overbelaster dem eller setter dem i situasjoner som går ut over andre sider ved deres liv og læring.

Avslutning

Å ta utgangspunkt i FNs rettighetstenkning i kombinasjon med nyere forskning om barns subjektivitet innebærer at førskolelærer og andre med ansvar for barnehagens pedagogiske innhold må sette søkelys på voksenrollen i barnehagen. Som vi har sett over, forutsetter det å gi rom for barns medvirkning voksne som kan innta ulike posisjoner: for eksempel både å vise respekt for barns perspektiv og uttrykksformer, men samtidig utøve voksen autoritet, gi omsorg og beskytte barna når de finner det nødvendig. En slik yrkesrolle må jobbes fram over tid slik at den etter hvert gjennomsyrrer dagligdags samspill. Dette forutsetter førskolelærere som har kontakt med mange språk i seg selv, og som er kritisk reflekterende i forhold til egne forståelsesrammer. Jeg følger Woodhead (2005:95) og andre som påpeker at implementering av Barnekonvensjonen forandrer ikke bare barns status, det forandrer også voksnes status. Å respektere barns rettigheter forandrer måten vi tenker om oss selv.

Litteraturliste:

- ABRAHAMSEN, G. (2002). «Kom, så skal vi heller finne på noe morsomt! – små barns gråt og de voksnes reaksjoner», i *Barnehagefolk*, nr. 1, s. 14-27
- ABRAHAMSEN, G. (2005) En god start i livet - toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige, i S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle(red). *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s. 60-74
- BAE, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- BAE, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktoravhandling) Høgskolen i Oslo: HIO rapport nr. 25, 2004
- BJARNADOTTIR, G. (2004). «Jeg er løve som også kunne være lege». Valgstund –en ramme rundt barns lek og sosiale prosesser i barnehagen, (hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk) Oslo: Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning.
- BJERKE, L. (2002). Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen, Oslo: Høgskolen i Oslo, HIO hovedfagsrapport nr. 8
- BJERKE, L. (2004). Barns medvirkning i praksis, i *Barnehagefolk*, nr. 4, s.12-20
- FNS BARNEKONVENSJON – fra visjon til kommunal virkelighet, Senter for menneskerettigheter, Universitetet i Oslo, 2005.(Finnes også på internett: www.dep.no/bfd)
- FORMOSINHO J. & ARAUJO, S.B. (2004). Children's Perspectives About Pedagogical Interactions, I *European Early Childhood Education Research Journal*, vol 12, no. 1, s.103-114
- GILLUND,M.(2006). De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv, Oslo: HIO-masteroppgave 2006, nr. 6
- GREVE,A. (2005) Friendship among toddlers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, vol.12, s 81-91
- GULBRANDSEN, L. & SUNDNES,A. (2004). *Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager. Statusrapport ved kvalitetssatningsperiodens slutt*. Oslo: NOVA Rapport 9/04
- GUSS, F. (2000). *Drama Performance in Childrens Play Culture: The Possibilities and Significance of Form* (Dr. Arts Degree). Trondheim: Faculty of Arts, NTNU
- GUSS,F. (2005). Reconceptualizing Play: aesthetic self-definitions, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol 6, 3, 233-243
- HILDERSHAVN, A.-M. (1999). *På sporet av barns humorskapning i barnehagen* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Oslo: Høgskolen i Oslo.
- JOHANSSON, E. (2001). *Små barns etik*, Stockholm: Liber Forlag
- JOHANSSON, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg.8,nr.1-2. s.42-57
- JOHANSSON, E. (2004):Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and learning, *International Journal of Early Childhood*, 36, s.9-26
- JOHANSSON, E. (2005) Children's Integrity – a marginalised Right. I *International Journal of Early Childhood*, vol 387, no 3, s109-124
- KJØRHOLT, A.T. (2001) «The Participating Child»: A vital pillar in this century ? *Nordisk Pedagogik*, 21, s. 65-81
- KJØRHOLTA.T. (2005). The competent child and «the right to be oneself»: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre, I A. Clark, A.T.Kjørholt & P.Moss(eds). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press,151-173

- KLAR, FERDIG GÅ. *Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, BFD 8. mars 2005
- KVISTAD, K. & SØBSTAD, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- LØKKEN, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- LØKKEN, G. (2005). Toddleren som kroppsubjekt, i i S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red). *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnæringer*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s. 24-38
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD
- OS, E. (2004). Under tre år? Mener dere under tre? Under tre? *Klangfugl – kunst for de minste*, Oslo: HIO Rapport 2004 nr. 6
- OT. PROP.NR. 72 (2004-2005) Om lov om barnehager (barnehageloven), Det kongelige Barne- og familiedepartement
- PALLUDAN, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- SCHULTZ JØRGENSEN, P. (2000). Børn er deltagere – i deres eget liv, i P.Schultz Jørgensen og J.Kampmann (red). *Børn som informanter*, Antologi, København: Børnerådet, s.9-21
- SELAND, M. (2004). *Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Trondheim: Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU
- SHIER, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations, *Children & Society*, vol. 15, pp 107-117
- SIGSGAARD, E. (2002) Skældud, København: Hans Reitzels Forlag (finnes også i norsk oversettelse, Pedagogisk Forum)
- SMITH, A. (2002). Interpreting and supporting participations rights: Contributions from sociocultural theory, *The International Journal of Children's Rights*, vol.10, pp73-88
- STEINKJER, E. (2005). Små barn sanser med mer enn øynene – om toddlere i møte med kunst, i Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red). *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnæringer*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s. 202-220
- STERN, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden*, Oslo: Gyldendal.
- SØBSTAD, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*, Trondheim: DMMHs publikasjonsserie Nr.1/2004.
- WOODHEAD, M. (2005). Early childhood development: A Questions of Rights ? I *International Journal of Early Childhood*, vol. 37, no3, s. 79-98
- ØDEGAARD, E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold, i *Barn*, nr.1, s. 67-89.
- ØDEGAARD, E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskapdrøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold, *BARN*, nr.1, s.67-89.
- ØSTREM, S. (2005). Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridende verdier i et flerkulturelt samfunn, *BARN*, nr 3, s.7-25



Dilemmaer ved barns medvirkning

I denne artikkelen vil vi konsentrere oss om dilemmaer og valg som personalet vil kunne stå overfor i arbeidet med å gi barn muligheter til medvirkning i barnehagen. Dilemmaene kan være av etisk karakter og vi vil derfor ta utgangspunkt i noen refleksjoner rundt hva etikk handler om. Forenklet sagt kan vi si at etikken berører grunnleggende spørsmål om hvordan man kan skape meningsfulle, gode liv for mennesker.



«Etikken er opptatt av hva som gir et godt liv for det enkelte menneske og et godt samfunn. Hva som i etisk forstand kan defineres som godt, må ses i sammenheng med menneskelige erfaringer av hva som ivaretar og hva som krenker menneskeverdet.»

(Østrem 2005, s. 9)



I barnehagesammenheng handler dette i vid forstand om å se på hva som kan være et godt hverdagsliv for alle i barnehagen. Dette er et komplekst og sammensatt spørsmål, uten entydige fastlagte svar eller løsninger. Forestillinger om hva som er et godt liv er langt på veg avhengig av en subjektiv opplevelse og oppfatning av hva som gir mening, følelse av mestring, tilhørighet og trivsel. Det vil derfor være vesentlig å vende blikket mot erfaringer både barn og pedagoger gjør i denne prosessen. Vi kan videre stille spørsmål om hvordan man kan arbeide for at alle parter skal føle seg ivaretatt og ikke føle at deres menneskeverd blir krenket.

I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (2006) sies det blant annet at medvirkning handler om det enkelte barns mulighet til å gi uttrykk for meninger, mulighet for selvbestemmelse, for å kunne se seg selv i et fellesskap, til å få tid og rom til undring og refleksjon og til å bli møtt med anerkjennelse og respekt (jf pkt 1.5). Det sies også at danning og medvirkning er gjensidige prosesser (Kap. 2).

Barns medvirkning er en rettighet alle barna i barnehagen har (lov om barnehager § 3, andre ledd). Samtidig er det et krav og en forpliktelse for pedagogen som skal legge til rette, planlegge og gjennomføre arbeidet, slik at alle barn får muligheter til å delta. Det kan også oppleves som et krav og en forpliktelse for det enkelte barn til å delta. Det er mange hensyn å ta når en skal arbeide for at barn skal kunne få innflytelse i barnehagen sin. Å la barn medvirke krever kunnskap, ydmykhet og nærvær fra voksnes side til beste for enkeltbarn og kollektivet.

Ideen om likeverd står svært sentralt både i vårt samfunn og i barnehagevirksomheten. Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men personalet har mye mer makt og ansvar, noe som fører til at forholdet blir asymmetrisk. Barnehagen er en pedagogisk institusjon med et mandat, et formelt regelverk og noen retningslinjer som forplikter de ansatte til å opptre profesjonelt og ansvarsfullt. Med tanke på barns medvirkning vil det derfor være nødvendig at personalet reflekterer over hvordan det asymmetriske i forholdet kommer til uttrykk i deres væremåte i forhold til barna. Det er en utfordring for de ansatte å erkjenne det ansvaret som ligger i yrkesposisjonen og samtidig skape et anerkjennende forhold til barna (jf Bae 2004).

Barns deltakelse – voksnes forestillinger

Barns livskvalitet og muligheter for deltakelse vil langt på veg henge sammen med voksnes forestillinger om barn og barndom. Forestillinger om hva det vil si å være barn er avhengig av tid, kultur og tradisjon og av rådende forestillinger om oppdragelsesspørsmål. Barns mulighet for medvirkning handler dermed i stor grad om voksnes selvforståelse og holdninger til barn (jf Johanson 2003). Det handler om å avklare i hvilken grad og på hvilken måte man vil la barn delta. Og det handler om å reflektere rundt dilemmaer og komme fram til meningsbærende argumenter for å la barn få innflytelse eller for eventuelt å begrense barns muligheter for deltakelse. Uansett er det ingen klare svar på de etiske dilemmaene. Det er en balansegang å være ansvarlige voksne og samtidig våge å gi slipp på kontroll, struktur og prediksjon og stille seg åpen for barns medvirkning. Hva man tenker om denne balansen har vært – og vil være – under stadig endring i det pedagogiske landskap.

Forestillinger om barn og barndom

I de senere årene har vi sett en endring i synet på barn og barndom. Både innenfor barndomssosiologien (James og James 2004, Dahlberg og Moss 2005) og innen barnsdomspsykologien (Sommer 1997) snakker man om barn som aktive, handlende individer og meningsbærende og meningsskapende subjekter. Barndommen som livsfase er tillagt egenverdi, og barn sees som viktige og fullverdige mennesker i kraft av hva de «er» her og nå («being») og ikke bare i forhold til hva de kan «bli» i framtida («becoming»). Endringene i synet på barn og barndom har ført til en økt problematisering av måten voksne og barn samhandler på. Når voksne i større grad forventes å forholde seg til barn som likeverdige aktører og subjekter, utfordres deres rolle som oppdragere og omsorgspersoner. Et argument for refortolkningen har vært at den raske og komplekse samfunnsutviklingen har endret grunnlaget for den voksnes oppdragerrolle. Gjennomgripende forandringer på de fleste samfunnsområder, globalisering og mangfold, tilsier at voksne ikke nødvendigvis sitter inne med de beste svarene eller den mest relevante kunnskapen. Stilt overfor nye utfordringer må voksne i større grad søke kunnskap, mening og handlingsrom sammen med barn. De voksnes autoritet vil måtte tuftes på et annet fundament enn før. Voksne må på en måte fortjene sin posisjon – også i barns øyne. Det handler i større grad om å være en



troverdig og tillitsvekkende voksen. Som en førskolelærer sa: «*Barn i dag krever flere begrunnelser av oss voksne*» (Eide og Winger, under arbeid). Vi kan kanskje si at det kreves større grad av etisk refleksjon og gjennomtenkt handling fra den voksnes side – en må gjøre seg fortjent til barns anerkjennelse og tillit. I mange tilfeller vil det å være en ansvarlig voksen handle om å stille seg åpen for nye måter å forstå hverdagen på, være villig til å undre seg sammen med barn og utforske nye og kanskje uvante tanker og uttryksmåter, og forsøke å skape mening på tvers av alder, kjønn og kulturelle referanserammer.

Om å utforske tilværelsen sammen

På grunn av rask utvikling og kjappe sceneskift, kan vi si at i dag er alle, både voksne og barn, stadig underveis og i kontinuerlig utvikling. En kan kanskje si at vi alltid er «i transitt», alltid på vei et annet sted, alltid i en endringsprosess (Lee 2001, her fra Wenzler 2004, s 319). Dermed vil alle måtte være i konstante læreprosesser, og felles undring og refleksjon vil ofte være mer meningsskapende enn lydighet og innordning. Det dreier seg i større grad om å finne gode løsninger i spesifikke hverdags situasjoner enn å finne allmenngyldige svar, og ikke minst utvikle evnen til å reflektere over og begrunne de valg man tar.

Nordin-Hultman (2004, s 97) sier at med institusjonalisering av barndommen forandres barns forhold til tid og rom. Barn forflytter seg oftere mellom ulike arenaer og hverdagslivet blir stadig mer differensiert og preget av tid- og romskiller. Måten tid og rom struktureres og organiseres på, regulerer på mange måter barnas liv (se f. eks L. Pedersen. 2003, K. Pedersen 2006). Det kan både gi muligheter og begrensninger for barns uttryksmuligheter. Voksne har stor definisjonsmakt over de ytre rammene tid og rom, og barn samhandler og handler innenfor de muligheter de selv mener å se innenfor disse rammene. Nå kan vi stille spørsmålet om barn selv kan få større innflytelse på hvordan barnehagen skal organiseres. Det handler blant annet om hvor i barnehagen barn skal kunne bestemme. Er barnas medvirkning knyttet til bruken av fysisk rom? Bestemmer personalet bare over personalrommet og barna bare over «puterommet», og bestemmer de over resten i fellesskap? Eller er barnas medvirkning knyttet til tidsstrukturering? Er det sånn at i leken bestemmer barna og i samlingen og under måltidet bestemmer personalet? Eller skal man innføre ordningen med barnemøter hvor det meste skal diskuteres og bestemmes i fellesskap? Vil slike barnemøter beslaglegge mye av barna sin tid som de elles ville kunne bruke til lek? Dette viser bare at her er det mange spørsmål som dukker opp. (Se artikkelen til Kristoffersen i dette heftet).

Kompetente og bidragsytende barn

Det har de siste tiårene vært snakk om «kompetente barn» (Eide og Winger 1996, 2003, Kjørholt 2005). Begrepet «kompetente barn» kan forstås på ulike måter. Det kan være uttrykk for en anerkjennelse av barn, en positiv fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, og ikke på deres mangler og alt de ennå ikke kan eller mestrer. Dermed kan forståelsen av barn som kompetente individer fungere som en bevisstgjøring av at barn har ressurser og genuine



væremåter som vi voksne i vår ansvars- og maktposisjon kanskje ikke har vært åpne for i det daglige møtet med barn. Forestillinger om at barn er kompetente kan imidlertid også være problematisk, dersom de anvendes til å rettferdiggjøre at barn nærmest skal kunne ta ansvar for sin egen oppdragelse. Dette henspeiler på de kompetente barna som har forhandlet med voksne som mer eller mindre likeverdige partnere i diskusjonen om hvordan livet skal leves i familie og barnehage. At barn blir sett som så kompetente kan også brukes til å legitimere at de kan klare å lære å utføre oppgaver og gis ansvar som de egentlig burde få slippe eller være forskånet fra. Dersom vi snakker om kompetente barn, kan vi også komme til å snakke om det motsatte – nemlig «inkompetente» barn. Dette kan fungere stigmatiserende på enkeltbarn eller grupper av barn som sliter med å mestre utfordringer i hverdagen. Dermed kan ideen om «kompetente barn» paradoksalt nok bidra til et negativt fokus på barn (Eide og Winger 2003). Dette er et etisk dilemma. Etter hvert er det da også kommet mer kritiske røster til at kompetansebegrepet benyttes, særlig når vi snakker om barn. Hvis barn er så kompetente, betyr det kanskje til tider at voksne «abdiserer» som ansvars-personer i barns liv (Brembeck, Johansson, Kampman 2004, s. 8). Dette er et tankekors.

I de senere år har kompetansebegrepet særlig vært anvendt i forhold til at barn skal utvikle sosial kompetanse (Lamer 1997), noe som innebærer at det legges stor vekt på å utvikle inkluderende miljøer med rom for både enkeltbarns og gruppens mulighet for vekst og utvikling. I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (pkt 2.4.) poengteres det at: «Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner». Og det sies videre om sosial kompetanse:

«Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet.»

Videre tenkning rundt forestillinger om at barn er «kompetente», bør relateres til en overordnet diskurs om forholdet mellom enkeltbarnet og fellesskapet. Dette handler om at barn kan lære å omgås hverandre og framstå som omsorgsfulle solidariske og trygge barn som har mot, handlingsrom og mulighet til å være deltakende i hverdagen (jf sosial kompetanse, pkt 2.4).

Medvirkning – medbestemmelse og ansvar

Når vi diskuterer hvordan barn skal være medvirkende og medbestemmende, er det viktig å se på balansen mellom muligheter og begrensinger for barns ansvarlighet og delaktighet. Vi vil her rette oppmerksomheten mot det motsatte av ansvarlighet – nemlig barns rett til uansvarlighet. Barn kan ikke bli stilt til

ansvar for sine handlinger på lik linje med voksne. Her ligger nettopp noe av friheten i det å være barn, nemlig frihet fra ansvar. Vi vet at barn som blir pålagt mye ansvar kan «miste» barndommen sin.

Ansvar ligger ikke langt fra skyldfølelse. Har man ansvar for noe, føler man seg vel også skyldig dersom man ikke greier å løse ansvarsoppgaven. Det kan også føres videre til problematikken om å være konsekvent. Et eksempel: To barn i barnehagen har forhandlet seg til å få være inne mens de andre går ut og leker. Plutselig begynner det å snø, og det er den første snøen i år. Når barna ser snøen, vil de gjerne gå ut. Men da sier personalet: «Nei, dere har valgt å være inne, så nå må dere bare være der til dere blir hentet. Dere må lære at når dere har valgt noe, så må dere holde fast ved det dere har valgt». Hva er medbestemmelse i forhold til å mulighet til å ombestemme seg? Og hvor ofte skal man kunne ombestemme seg?

For å kunne møte barn på deres rett til uansvarlighet tror vi at den voksne må stå i et anerkjennende forhold til barnet (Bae 1996, 2004). Å gå inn i forhandlinger eller dialog med barn, krever at den voksne er villig til å lytte, bekrefte, være åpen, nærværende og avgrenset i relasjonen med barnet, noe av det Bae (1996, s. 193) legger i anerkjennelse:

«Sentralt i anerkjennelse er en grunnholdning som formidler at den andre har rettigheter over sine erfaringer, opplevelser, tanker og handlinger, (...).»

Ut fra denne grunnholdningen må for eksempel den voksne godta at barn i noen tilfeller vil leke i fred med bestevennen sin uten å måtte forholde seg til andre barn. Den voksne må til tider kunne godta at i denne aktuelle situasjonen ønsker ikke disse to vennene å ta inn et nytt barn i leken fordi de er midt inne i en lek som de har lyst til å fortsette uten å bli avbrutt. Det må faktisk være lov uten at dette skal skape skyldfølelse. Det er de voksnes ansvar å arbeide for å skape et godt gruppefelleskap og gruppetilhørighet, og da finns det sannsynligvis mange andre kloke måter å gjøre det på. Poenget vårt er at for barn i barnehagen må det være lov å være fri og «uansvarlig» i noen situasjoner, selv om et av målene er å lære å være omsorgsfull overfor andre. Det er personalets ansvar å sørge for at alle barn har noen å leke med og at barna lærer å se seg selv i en forpliktende sammenheng (jf avsnitt om gjensidighet).

Hva bør barn bestemme selv ut fra et etisk synspunkt? Prinsippet om autonomi som handler om at enhver person er ukrenkelig og bestemmer over sitt eget liv gjelder for alle. Det samme gjør prinsippet om rettferdighet, hvor det ligger et krav om likebehandling ut fra forestillingen om at alle personer er like mye verdt (Henriksen og Vetlesen 1997, s. 172). Det er likevel et spørsmål om dette skal gjelde barn i alle situasjoner. Barns autonomi må til en viss grad begrenses av deres nærmeste omsorgspersoner som i første rekke er foreldrene og i andre rekke førskolelærerne i barnehagen. Disse to prinsippene er her hentet fra medisinsk etikk, og er forankret innenfor nærhetsetikken. Slik vi ser det, kan hjelpetrengende pasienters situasjon noen ganger sammenlignes med barns

situasjon i barnehagen. Av og til må andre ta avgjørelser for dem. Dette er også i tråd med lov om barnehager § 3 hvor det blir påpekt at *barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet*. (Se også Baes artikkel i dette heftet). Hva barn kan bestemme selv, er derfor avhengig av barnets alder og utvikling. Et lite barn kan ikke bli ansvarliggjort og måtte ta egne avgjørelser i alle situasjoner. Og spørsmålet er da i hvilke tilfeller er det nødvendig at voksne overtar, og hvilket ansvar den voksne da påtar seg. Av og til vil den voksne kanskje føle seg forpliktet til å tolke barnets behov *for* det. Det handler om at omsorgspersonen i visse situasjoner mener hun/han *vet* bedre, og at motivet for hennes/hans handling er barnets beste (Jf Henriksen og Vetlesen 1997, s. 178). Tolkningen av hva som er til det beste for barn, krever kunnskap om barn, innsikt og evne til empati. Slike spørsmål er ofte etisk komplekse og forutsetter selvrefleksjon og bevissthet om egen posisjon fra den voksnes side. Det kan også i slike tilfeller være avgjørende å lytte til hvordan foreldre og kollegaer oppfatter saken og drøfte den med dem før man tar de endelige avgjørelsene på barnas vegne. Og man kan videre stille spørsmålet: Lytter førskolelæreren til andres råd, eller handler hun/han automatisk ut fra egne tanker og forestillinger? I situasjoner hvor voksne tar avgjørelser på barns vegne bør de være bevisst både på barns autonomi, prinsippet om rettferdighet og egne tolkninger. Dette er det viktig å være klar over selv om vi her er mest opptatt av å drøfte hvordan barn skal få mulighet til medvirkning.

Medvirkning – for individet og/eller fellesskapet

I dag tillegges enkeltindividet rett til deltakelse og medbestemmelse, noe som innebærer styrking av frihet og selvforvaltning. Samtidig reguleres og organiseres den enkeltes liv mer enn noen gang. Dette kan virke motsetningsfylt. I barnehagen møtes barn og voksne med ulik bakgrunn og et mangfold av sosiale og kulturelle referanserammer. Sammen skal ulike mennesker skape meningsbærende hverdagsliv hvor alle kan få mulighet for positiv selvutvikling og sosial tilhørighet. Alle skal ha mulighet for en hverdag som gir den enkelte følelsen av å bli hørt, sett og forstått. Samtidig representerer barnehagen en arena som skal bidra til å kvalifisere nye generasjoner til å delta i et demokratisk samfunn. Barnehagen har dermed også et samfunnsmandat som er framtidsrettet. Det er en utfordring for barnehagen å finne en balanse mellom alle disse hensyn og krav, slik at barn skal kunne være både sjølstendige og kollektivt ansvarlige. I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (punkt 1.5) uttrykkes det:

«Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap, og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre»

Som deltakere i et fellesskap er vi avhengige av hverandre og alle må være bidragsytere for at fellesskapet skal fungere.



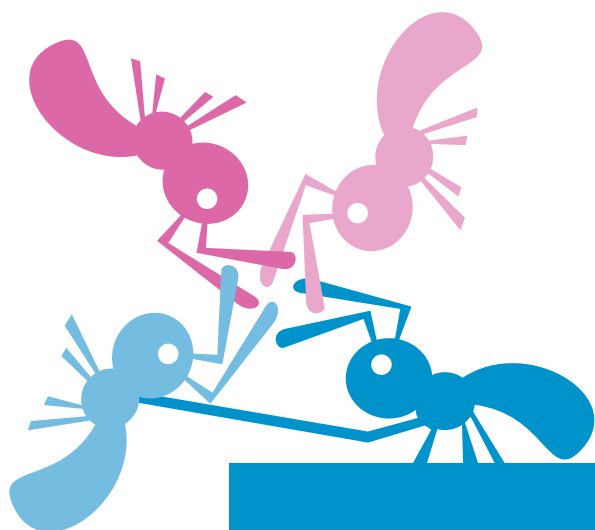
Gjensidighet og avhengighet

Et interessant trekk i dag er vektlegging av gjensidighet og avhengighet mellom mennesker. Selv om vi lever i en tid hvor vi er blitt vant til å tenke individualistisk og hvor hver enkelt utfordres til stå opp for sine egne rettigheter, ser vi at det skapes motvekt mot den sterkt selvsentrerte individualismen. Vi ser en tendens til økt «andreorientering» hvor en poengterer betydningen av fellesskap og solidaritet som et viktig fundament for den pedagogiske praksis. I faglitteraturen snakker en i flere sammenhenger om det «resiproke». Dette begrepet leder oppmerksomheten mot betydningen av det gjensidige i forholdet mellom mennesker (se f. eks Dahlberg og Moss 2005). Begrepet «resiproke» henspiller i norsk språkdrakt på pronomenet «hverandre». En viktig utfordring i barnehagen er derfor å arbeide med grunnleggende etiske prinsipper for samhandling og andreorientering.

Det fokuseres altså på rettigheter og forpliktelser på samme tid. Barn har rett til omsorg, utviklings- og læringsbetingelser og tilhørighet, og har på samme tid en forpliktelse til å delta i et fellesskap til beste for seg selv og de andre.

«En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning»

(Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (pkt 2.1))



Et etisk handlende menneske er ikke individualistisk og selvcentrert. Omsorgsrasjonalitet («etics of care») innebærer at vi godtar at vi faktisk alle er avhengige av hverandre (jf Noddings 1997). For at det skal kunne utvikles en god balanse mellom mennesker, bør man utvikle evne og vilje til å ta ansvar for andre mennesker som man møter i hverdagen. Dette innebærer å prøve å skape gode omsorgsfulle relasjoner og vise omsorg for hverandre i konkrete dagligdagse situasjoner. Også barna selv kan være både omsorgsmottagere og omsorgsgivere (jf Cockburn 2005). Som en gutt svarte når vi spurte han om hvem som trøstet barna i barnehagen: «Voksne og barn trøster». Eller som en annen sa: «Jeg trøster. En kan klappe dem på kinnet eller spørre om de vil være med å leke» (Eide og Winger, under arbeid). Dette barnet så altså seg selv som omsorgsgiver. Rosenberg (1979) sier at det er en viktig basis for et menneskes selvfølelse å kjenne seg som deltaker i en meningssammenheng og at en viktig dimensjon her handler om å kjenne at en er betydningsfull for andre («mattering»).

I en institusjonalisert hverdag hvor mange voksne og barn skal fungere sammen, er kanskje den viktigste læringen å lære å oppføre seg omsorgsfullt og ansvarlig overfor andre, uten at en ofrer sin egen integritet. Det resiproke i relasjonen innebærer å tilskrive hverandre en subjektstatus. Sett i relasjon til barndomsdiskurser er det nettopp bevisstheten om at barn har en subjektstatus som er det viktigste fundamentet for å drøfte barns medvirkning. Gjensidighet er også sentralt i forståelsen av anerkjennelse (Bae 2004).

Demokratisk læring og medborgerskap

Etiske handlinger baseres på at man utvikler tillit til hverandre og godtar forskjellighet og mangfold. Dette er ikke minst viktig i et globalisert og multikulturelt samfunn. Det vil være en viktig dimensjon i en dannelsingsprosess. I forhold til «medbestemmelse» og «medvirkning» bør en kanskje fokusere særlig på prefikset «*med*», som altså indikerer at man skal bestemme noe eller virke *sammen med andre*. Hvordan medbestemmelse og medvirkning skal kunne komme til uttrykk, kan være basert på sedvane, kompromisser, forhandlinger og forsoningsprosesser. Dette er ofte vanskelige prosesser, ikke minst mellom voksne og barn.

Vi ser da også i dag en økt fokusering på behovet for demokratisk læring og oppdragelse til felles ansvar. Lindahl (2005, s 34) sier at hvis barn skal utvikle evnen til å tenke og handle som demokratiske orienterte individer, må de lære dette gjennom praktiske aktiviteter og erfaring. Rettighetstenkningen handler altså også om en generell *demokratiseringsprosess*. Gjennom en styrket posisjon kan barn få større muligheter for å lære grunnleggende prinsipper for medborgerskap. Det er selvsagt vanskelig å presisere hva det innebærer å være demokratisk i sin væremåte. Lindahl (2005, s 34) referer til Nordenfalk (2000) som sier at et demokratisk tenkende menneske blant annet forholder seg sjølstendig kritisk tenkende. Å kunne reflektere over sitt forhold til «rådende» verdier og autoriteter er særlig viktig i dag, blant annet fordi det er så mange mulige autoriteter og mulige verdigrunnlag. Det er ikke lenger bare nære voksne som er «autoritetsfigurer» og formidlere av verdistandpunkter. Barn og unge i en mangfoldig og digitalisert barndom presenteres for svært mange referanserammer. Blant annet appellerer media, data og en tung markedsindustri til barn som potensielle deltakere, «kunder» og brukere. Å kunne utvikle evnen til kritisk sans og til å sortere hva som er gode verdier og referanserammer, blir derfor veldig viktig.

I den mikrokulturen barnehagen er, vil barn kunne få grunnleggende erfaringer i viktige sider ved *medborgerskap*. Jans (2004, s 38) har sagt at det er flere aspekter som avgjør om barn kan sees som medborgere. Blant annet handler det om å ha grunnleggende rettigheter, som retten til å gi uttrykk for mening og synspunkter. Medborgerskap innebærer videre i stor grad at man tar ansvar for at man lever i en større sammenheng. I relasjon til barn i barnehagen handler ansvaret kanskje primært om å lære å handle til beste for fellesskapet. Forenklet sagt vil dette kanskje si å «oppføre seg ordentlig» («I have to be decent») (s 38). I ulike miljøer vil det selvsagt være ulike forestillinger om hva som er ønskelig og akseptabel væremåte, og toleranseterskelen for hva som er ansvarlige handlinger vil også variere.

En barnehage er et komplekst sosialt system, ikke minst fordi mennesker med ulike erfaringer, holdninger og kulturelle referanserammer sammen skal prøve å finne noen felles standarder for samhandling som de kan enes om og bli fortrolige med. Dette er en utfordring som forutsetter raushet, fleksibilitet og lydhørhet for andres forståelsesmåter.

Å være medborger innebærer også å utvikle en identitet (Jans 2004). Det innebærer å kjenne at en får mulighet til «å være» noen, være identifiserbar og betydningsfull. Å utvikle identitet er kompleks prosess som handler om å bli sett og se seg selv både som unik og som en del av et fellesskap. Det handler om identifikasjon og selvforhandlinger i forhold til kjønn, alder, etnisitet, klasse og kulturell tilhørighet. Identitet forutsetter en viss grad av stabilitet, samtidig som identitet alltid er under endring. Identitetskonstruksjoner vil også ofte være motsetningfylte prosesser, ikke minst fordi vi gjerne opplever at vi har ulike identiteter i ulike sammenhenger (Hughes og MacNaughton 2001). Vi vil alltid søke etter og utforske mulige identiteter, noe som kan være en sårbar og utfordrende prosess. Ikke minst gjelder dette i barnehagen hvor små barn «forhandler» på vegne av seg selv i et «offentlig» rom, hvor de ikke har foreldre eller andre kjente som kan støtte dem i prosessen. Barnehagebarn må ofte relatere seg til svært ulike være-, uttryks- og handlemåter hjemme og i barnehagen. Hvis det er stor forskjell mellom de to miljøene, kan dette være en utfordrende sorteringsprosess og kreve stor balansekunst, hvor det gjelder å finne ut hva som er gyldig hvor og hvem en sjøl kan framstille seg som i ulike sammenhenger (jmf Özalp 2005).

Medborgerskap kan langt på veg tilskrives muligheten til å få delta og føle seg involvert i fellesskapet (jmf Jans 2004). Barnehagen kan på mange måter sies å være et «mini»-samfunn hvor mange mennesker i ulike posisjoner og med ulike kulturelle erfaringer og forestillinger møtes for å skape en felles virksomhet. Det er derfor en viktig arena for læring av demokratiske prosesser og væremåter.

Å lære seg å reflektere, ta begrunnede valg og stå for de valgene en tar blir derfor en sentral del av barnehagebarns lærings- og dannelsingsprosess (se eksempelet s 4). Da er det viktig å skape et forum eller et rom for barn der de kan dele erfaringer og synspunkter. Dahlberg, Moss og Pence (2002) snakker om at barnehagen kan skape «forum for meningskonstruksjon». Berger og Luckman (1995, s 56) tar til orde for at pedagogiske institusjoner kan være «intermediary institutions», dvs. sammenbindende institusjoner hvor barn kan få hjelp til å bygge broer mellom ulike miljøer og verdier. I slike sammenhenger kan voksne støtte barn ved å være lyttende og nærværende. At barn blir vant til å tenke gjennom hvordan de opplever ulike situasjoner og at de erfarer at også andre er interessert i hva de faktisk har å formidle, er et viktig aspekt. Det er ikke tilfeldig at en i dag snakker mye om nødvendigheten av å «lytte» i pedagogisk sammenheng (se for eksempel Clark, Kjørholt og Moss 2005, Åberg og Taguchi 2006). Når vi lytter til barn og tar barn på alvor vil det innbefatte at alle barn får innflytelse og at barn med ulik bakgrunn får komme til orde. Clark, Kjørholt og Moss (2005, s 178) sier at det er viktig å skape «lytte-kulturer», hvor vi er åpne for at barns «stemmer» er uttrykk for kompleksitet og mangfold relatert til barns ulike kontekster.

Medvirkning – en mulighet for alle barn?

I dagens pedagogiske landskap er vi opptatt av barns rett til å delta, rett til å formidle seg og bli hørt. Det er en stor etisk utfordring å ivareta alle barn med ulike uttryksmåter, ulik ekspressivitet når en skal diskutere medvirkning i barnehagen.

Om å være synlig

Ikke alle barn er like synlige og selvhverdende i en barnehagekontekst. Palludan (2005) har drøftet hvordan barn får ulike muligheter for å «sette spor» i et barnehagelandskap. Barn posisjonerer seg ulikt og uttrykker seg ulikt i forhold til blant annet intensitet og tempo. Det er kanskje særlig de stille barna, som i liten grad tilslutter seg fellesskapet, som er en utfordring for pedagogen. De stille, ikke verbale, de forsiktige, har like stor rett til medvirkning – på egne premisser. Ofte er det barn som er sterkt verbale som opptrer på måter som Palludan (2005) kaller «passende» i forhold til oppførsel, språk, framtoning og væremåte, som blir hørt. Også Ytterhus (2002) har funnet at det er komplekse sosiale prosesser som avgjør om barn får delta i det sosiale liv i barnehagen. Ikke minst gjelder det barn som oppleves av de andre som «annerledes» på en eller annen måte. Å bli inkludert i et fellesskap er avgjørende for trivsel og tilhørighet.

I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (pkt 1.9) understrekes det at:

«Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig.»

Her har pedagogen en yrkesetisk utfordring. Det er et problem for førskolelæren å greie å se alle barna i gruppa like tydelig og make å gi alle en like klar stemme. Men det er ganske katastrofalt for det barnet som eventuelt ikke blir sett og hørt. Noe av det «verste» et menneske kan bli utsatt for, er å bli oversett av alle. Å bli sett av viktige andre er helt avgjørende for videre utvikling og for at et barn skal ha mulighet for å påvirke miljøet sitt og dermed også kunne medvirke. Alle barna har rett til respekt fra de voksne. «Ekte respekt innebærer aktelse, hensyntagen og indre tilslutning.» (Leer-Salvesen, Hølen og Eidhamar, 2001, s. 248). Dette handler med andre ord om å ta alle barn på alvor og prøve å forstå deres ulike perspektiv, som kan uttrykkes på mangfoldige måter.

Personalet i barnehagen kan ha ulike relasjoner til og følelser for de ulike barna i gruppa. Det er også en kjensgjerning at barn som blir godt likt, også blir hørt og sett. Det ideelle ville da være at alle barnehagebarna ble like godt likt. Men som førskolelærer kan man iblant oppleve at man, av ulike bevisste eller ubevisste grunner, har negative følelser i forhold til et eller flere barn. Å ha negative følelser er ikke uetisk i seg selv, men det er etisk uforsvarlig ikke å prøve å bearbeide disse følelsene og la disse følelsene styre vår atferd slik at vi behandler noen barn ukjærlig og respektløst. (jf. Leer-Salvesen, Hølen og Eidhamar, 2001). Dette kan være et aktuelt tema å reflektere over i noen barnehager.

Samarbeid med foreldrene

Foreldrenes rett til medvirkning gjelder uansett forutsetning, bakgrunn og tilhørighet. Barnehagen skal i samarbeid med foreldrene gi barna gode utviklings-



og aktivitetsmuligheter. Foreldrene skal således i følge lov om barnehager medvirke i barnehagen. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (pkt 1.6) sies det:

«Samarbeidet skal gi mulighet til å bygge en nødvendig gjensidig forståelse for de dilemmaer som kan oppstå når hensynet til et enkelt barn må ses i forhold til barnegruppen. Personalet må arbeide for å finne balanse mellom foreldrenes prioriteringer og å ivareta barn rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på»

Foreldrene til mange av barnehagebarna kommer gjerne fra ulike landsdeler, ulike land og ulike verdensdeler. Dette krever av personalet at de er villige til å se, høre og prøve å forstå det mangfold av erfaringer, meninger og kulturer som alle barnehagefamiliene representerer. For personalet vil det være vesentlig å få kjennskap til foreldrenes oppfatninger og ønsker og bli kjent med dem for bedre å kunne gi *deres* barn mulighet til medvirkning.

Det foregår en sjølstendigjøring når et barn begynner i barnehagen. Barnet blir stående «alene» i en helt ny setting borte fra familien sin. Alt som kan være med å støtte barnet i denne situasjonen er vesenlig. Dette er en sårbar situasjon både for barn og foreldre. Hvordan kan personalet gi barna mulighet til medvirkning i denne overgangssituasjonen? Dersom de nye barnehagefamiliene representerer en annen språk- og kulturbakgrunn enn personalet, vil dette i første omgang kreve refleksjon, innsikt og tid til å lytte og prøve å forstå. Slik en førskolelærer uttrykte det:

«Vi jobber med at vi som arbeider i barnehagen har gode holdninger til andre kulturer og ikke deler det inn i oss og dere. Vi vil møte alle på lik linje, men kanskje må det jobbes litt mer med de som har ulik bakgrunn bare for å skape trygghet mellom foreldrene og oss.»

(Eide 2006, s 13)

Trygghet og tillit hos foreldrene vil også være grunnleggende for barnas tillit og trygghet, noe som igjen er avgjørende for om barna skal kunne våge å delta og få innflytelse på det som skal skje i barnehagen.

For å kunne skape et godt forhold til alle nye foreldre og barn, må personalet arbeide over tid og stadig reflektere over egne holdninger og handlinger. Begrepet holdning innebærer både oppfatning av et fenomen, den følelsesmessige reaksjonen på fenomenet og hvordan man handler i forhold til det. Her kan det være holdning til ulike kulturer, men først og fremst holdning til mennesker som har sin forståelse av og sin måte å praktisere sin kultur på. Innenfor kulturer som bygger på islamsk religion, kan det for eksempel være ulik forståelse og

ulik praktisering. Noen foreldre med pakistansk bakgrunn mener for eksempel at deres barn ikke skal spise leverpostei i barnehagen, og begrunner med at muslimer spiser ikke svinekjøtt. Mens andre foreldre med samme bakgrunn mener at det ikke er så viktig. For å skape tillit og vise respekt for foreldrene er det vesentlig at personalet forholder seg til den avtalen de har gjort med foreldrene på dette området. Vi kan også tenke oss tilfellet hvor foreldrene har bestemt at deres barn skal ikke ha leverpostei, og at barnet har veldig lyst til å smake leverpostei i barnehagen. Hvem av de to partene skal personalet høre mest på? Dette handler om medbestemmelse og medvirkning med hensyn til hverdagsituasjoner i barnehagen. (Se heftet om flerkulturelle barnehager).

Åpenhet, respekt og ansvarlighet

Hvordan kan førskolelærerne være i stand til å møte hver enkelt forelder med en åpenhet og respekt, slik at foreldrene får et likeverdig tillitsforhold til dem? For å gå videre inn i problematikken kan det være meningsfullt å utdype noe nærmere hvordan Henriksen (2004, s 530) med utgangspunkt i Levinas' perspektiver ser på møtet mellom «meg og den andre». Ut fra dette perspektivet vil det først være i møte med *Den andre* jeg utvikler meg som menneske, og jeg er med andre ord avhengig av *Den andre* for å utvikle meg. Men det er hele tiden *Den andre* som står i sentrum og i møte med henne/ham blir jeg mottakelig og ansvarlig. Å være mottakelig betyr blant annet å være åpen for helt nye tanker og muligheter som jeg ikke har tenkt eller sett før ut fra meg selv. Jeg har ansvar fordi *Den andre* påfører meg det i kraft av sitt nærvær (jf. Levinas i Henriksen 2004, 535). Bergem (1998, s. 77) som også er inspirert av Levinas sier: «I den andres ansikt gjenkjenner vi umiddelbart den sårbarheten som vi deler med våre medmennesker».

Overført til barnehagen og førskolelærerens møte med hver enkelt forelder eller foreldrepar betyr dette et personlig engasjement i møte med den enkelte som subjekt. Det krever at førskolelæreren har oppmerksomheten rettet mot foreldrene og er en ansvarlig mottaker av deres budskap. I det ligger det at førskolelæreren er villig til å være åpen over for hva de har å fortelle, selv om det skulle være helt nye og ukjente tanker hun/han blir presentert for. I slike samtaler har førskolelæreren egne erfaringer og tanker som danner et slags filter som den andres budskap blir silt gjennom. Dette blir avgjørende for hvordan hun/han mottar foreldrenes budskap. På den måten setter man sine egne standarder, noe som strir med ideen om å sette *Den andre* i sentrum og mot å møte den andre ansikt til ansikt. I møtet ansikt til ansikt vil *Den andres* budskap være det viktigste uansett hva det måtte være. Førskolelæreren er ikke da mest opptatt av å se likheter mellom det foreldrene forteller og det hun selv kjenner til, men mer av å være mottakelig for mangfoldet og prøve å forstå selv om hun ikke har erfart det samme. Men her vil det vel også kunne oppstå situasjoner hvor førskolelæreren ikke har kapasitet og kompetanse til å forstå alt? Det tar ofte tid før nye tanker synker inn og man forstår hva som var ment i situasjonen. Andre ganger kan budskapet faktisk være så fjernt fra ens egen erfaringshorisont at man har ingen sjanse for å ta inn det som blir formidlet. I slike tilfeller blir personalets evne og vilje til refleksjon svært avgjørende for å komme videre i prosessen.

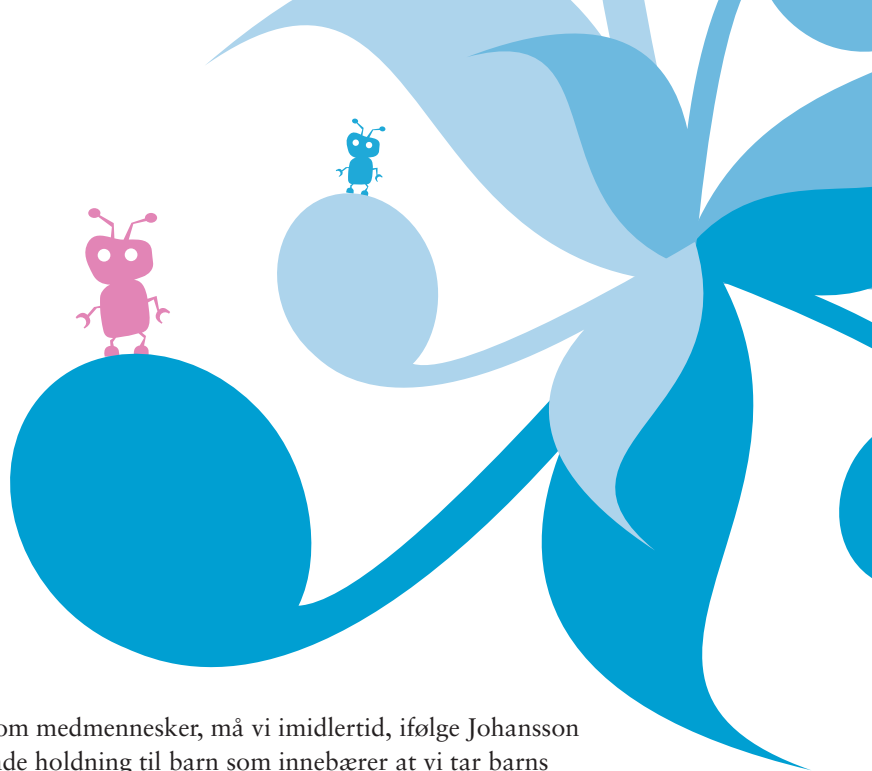
Medvirkning – konsekvenser og forpliktelser

Dersom personalet i barnehagen skal ta barns medvirkning på alvor, vil dette innebære at en jobber systematisk med å nærme seg barns mange synspunkter og perspektiver. Allerede i dag har mange barnehager jobbet målrettet med dokumentasjon. (Se også Kristoffersens artikkel i dette heftet). Dette er etter hvert blitt en viktig måte å jobbe på som basis for å skape refleksjon over virksomheten (jf Taguchi 1997).

«Barneperspektiv» – «barns mange perspektiver»

Også innen barndomsforskning legger man nå stor vekt på å at kunnskap om barn i de pedagogiske institusjonene i større grad skal utvikles i naturlige situasjoner. Man er opptatt av hvordan menneskene erfarer hverdagslivet og forsøker å få tak i hvordan mening og handlinger kan forankres i tid og rom. Et av de viktigste bidragene i denne sammenhengen er å søke barns egne perspektiver, for dermed å prøve å få en bedre forståelse av «den levde barndommen» (jf Halldén 2003). Flere norske forskere har de siste årene samtalt med og intervjuet barn i ulike barnehagesammenhenger (se for eksempel Eide og Winger 2005, Seland 2004, Kvistad og Søbstad 2005, Özalp 2005). Gjennom å snakke med og lytte til barns fortellinger vil en også anerkjenne barns posisjon.

Det er ikke nødvendigvis noe nytt i dette. Barnehagepersonalet i nordisk sammenheng har en sterk tradisjon for å være barnesentrert. Men å ha et barneperspektiv er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med å søke barns egne perspektiver. Halldén (2003, s 14) sier at barneperspektivet er «...ett perspektiv som syftar till att tilvarata barns villkor och verka för barns besta eller för att studera en kultur skapat för barn». Det handler altså om å handle til beste for barn. Hvis vi imidlertid direkte søker barns egne perspektiver innebærer dette at «... barnen själv har lämnat sitt bidrag» (s 14). Det kan skape store utfordringer for personalet å søke etter barns egne forståelsesmåter. Det handler om å virkelig ta et grunnleggende oppgjør med om vi egentlig ser på barns bidrag som genuine og viktige. Johansson (2003, s 45-53) har problematisert vårt forhold til barn og deres fortellinger og synspunkter. Hun sier at vi dypest sett kanskje mener at «Voksne vet best». Vi kan vel lytte til barn, men når det kommer til stykke, mener vi ofte at det er vi sjøl som har oversikt og innsikt i situasjonene og dermed kan ta gode og fornuftige valg. Langt på veg kan vel de fleste voksne slutte seg til dette perspektivet. Hun sier også at vi kanskje kan komme til å tenke at barns intensjoner og tanker er irrasjonelle, og at det barn forteller oss ikke nødvendigvis er troverdig eller sannsynlig.



Hvis vi virkelig ser barn som medmennesker, må vi imidlertid, ifølge Johansson (2003), ha en grunnleggende holdning til barn som innebærer at vi tar barns utsagn på alvor. Det betyr ikke at vi lar barn bestemme, men at vi er villige til å lytte seriøst til hva de har å si. Og det handler om at vi møter barn på deres egne vilkår, og om vi kan, tør eller vil ta hensyn til det barn forteller oss. Nå er det viktig å presisere at det verken finnes *ett* spesifikt barneperspektiv eller *ett* voksenperspektiv. Det er snakk om mangfold av ulike og foranderlige synsvinkler som er avhengig av sosial og kulturell kontekst og andre forhold, slik at det heller er snakk om mange ulike og foranderlige perspektiver og forståelsesmåter. Det er derfor viktig at vi ikke generaliserer og for eksempel lar noen få barns synspunkter og meninger være representative for hele barnegruppas mening. Det er ikke sikkert alle er blitt hørt.

Om å respektere barn

Hva gjør vi med informasjonen vi får fra barn? Dette reiser mange etiske spørsmål. Det handler om å synliggjøre barn, men ikke «stille dem ut» (Christensen 2000, s 278). Det er ikke minst viktig å være bevisst etiske spørsmål omkring barns deltakelse i ulike typer datainnsamlingsarbeider i barnehagen (Svenning, 2006). Å skulle framstille barns sitater, utsagn eller fortellinger som «gullkorn», spenstige utsagn fra «barnemunn» osv. kan i visse situasjoner være å trå over barns grenser og dermed intervensjonere deres privatsfære uten at barna selv vet hva de er med på.


Formidling av barns perspektiver er dermed en etisk utfordring (Christensen 2000, Eide og Winger 2003, 2005). I vid forstand handler dette om at barneutsagn i en voksen forståelsehorisont kan oppleves som komisk, annerledes, til tider «surrealistisk». Hvis vi presenterer barnesitater som humorkrydder, har vi ikke tatt barn på alvor. Samtidig kan barnesitater også få oss til å tenke nytt, bryte noen tankebarrierer og bidra til å fornye stivnede fortolkningsmønstre. (Se også Kristoffersens artikkel i dette heftet).



Lindgren og Sparrman (2003) presiserer at dokumentasjonsmåter som observasjoner, økt bruk av video, fotografier og tegninger framstilt av barn stiller oss overfor et dilemma. De sier at «synliggjøringen» både kan virke frigjørende og regulerende. Gjennom at barnas egne perspektiver kommer fram, vil voksne kunne få blikk for at hverdagslivet ser annerledes ut fra et barns ståsted. Men samtidig vil en dokumentasjon av barnets være- og tenkemåte kunne gi voksne et grunnlag for forsterket voksenmakt. Ved at vi får innsyn i hvordan barn tenker, kan vi lettere «styre» situasjonen. Det er dermed en stor utfordring å utvikle dokumentasjon parallelt med bevissthet om og refleksjon over egne holdninger til barn. Lindgren og Sparrman (2003) spør også om den økende grad av video-filming av barna i ytterste forstand kan komme til å forstyrre og kanskje til og med ta fra barn muligheten til fri lek. Det økte kravet om å dokumentere og legitimere at man faktisk lar barn delta, kommer til å bli en stor utfordring. Dette handler om å finne en form på presentasjonene som både rettferdiggjør barns egen uttrykksmåte og beskytter barn mot å bli «offer», mer enn «deltaker».

Vår iver etter å dokumentere og legitimere vår barnesentretthet kan bli en intervensjon i barnas privatsfære på en betenkelig måte. I forskning har vi regler for dokumentasjon og datainnsamling regulert av regler om personvern. Det trengs en skjerpet bevissthet om prinsipper for informert samtykke, anonymisering og retten til ikke å delta også i barnehagens hverdagslivsdokumentasjon. Når personalet i barnehagen videreutvikler sine metoder for dokumentasjon, observasjon, samtaler, intervjuer og lignende, vil man også her måtte jobbe med en større grad av metodologisk bevissthet. Dette innebærer en refleksjon over, evaluering av og legitimering av de metoder en bruker for innsamling av et hvert materiale. Bestemmelsene om personvern gjelder også her. Uansett vil det være viktig å utvikle en høy grad av sensitivitet og varsomhet, og kanskje heller spørre en gang for mye enn gang for lite om barna selv synes det er meningsfullt å «bli dokumentert» (jmf Lindgren og Sparrman 2003, Svenning 2006). Eller som Johansson (2003, s 45) sier det:





«Sensitivitet och respect för informantens integritet och kritik av de metoder som användes, är grundläggande för om man gjør anspråk på att forstå barns perspektiv»

Blant annet er det viktig at barn, til tross for at de i større grad blir invitert til medvirkning, har rett til å reservere seg mot fortrolighet, intervensjon eller nærhet de ikke har bedt om. Og de har rett til at deres uttrykksformer, estetiske væremåter, i lek, dans eller tegninger ikke er «offentlig» tilgjengelig uten deres eksplisitte samtykke. Siden små barn ikke vil ha mulighet for å vite hva de eventuelt samtykker i, er det viktig at voksne tenker gjennom også disse aspektene ved barns medvirkning. Et svært viktig poeng er å reflektere over om barn egentlig ønsker å delta. Clark, Kjørholt, og Moss (2005 s 176) sier at i sin ytterste form kan forestillinger om det sjølstendige, rasjonelle, medbestemmende barnet fungere som en ny undertrykkelse av barn. De poengterer at det ikke nødvendigvis er like lett for alle barn å sette ord på hva de ønsker, kanskje særlig i forhold de viktigste prosessene i barnehagen – som for eksempel ønsket om å bli likt. De poengterer derfor at å lytte til barn handler om å skape etiske møter og kulturer i barnehagen hvor en er åpen for andres perspektiver og følelser, både det uttalte og det uuttalte. Det er spesielt viktig i forhold til de minste barna i barnehagen.

Det er viktig at personalet også står i dialog med foreldrene om disse spørsmålene.

Avslutning

Medvirkning i barnehagen er et komplekst og utfordrende emne med mange aspekter og fasetter- ikke minst etisk sett. Medvirkning krever refleksjon og sensitivitet. Det forutsetter at voksne er selvrefleksive i forhold til egen profesjonalitet og bevisste på sitt syn på barn.

Dette er viktig i en tid hvor argumentene for barns medvirkning på mange måter også avspeiler en trend i tida og framstår som del av en «dominerende diskurs» om barn og barndom. Hvis vi ser medvirkning som en del av et gjensidighetsforhold mellom små og store mennesker, er det viktig at den enkelte barnehage utvikler forståelsesmåter som gir mening for dem som har hverdagen sin nettopp i denne institusjonen. Medvirkning vil kunne forstås og uttrykkes ulikt i forskjellige barnehagesettinger. «Ytre-definerte» fortolkninger av hvordan medbestemmelse, medvirkning og økt innflytelse skal forstås i den enkelte barnehage, vil sannsynligvis fungere dårlig for alle parter. Tenkningen omkring medvirkning og samhandlingsmåtene må stemme for de som er involverte i barnehagen. Kan hende vil mange barnehager vegre seg mot økt barneinnflytelse. Det er da viktig at en tar motstanden på alvor og tenker gjennom hvorfor man er bekymret eller uenig. Og like viktig er det kanskje at de som finner at økt barnemedvirkning stemmer med allerede utviklet praksis eller ønsket forandring, stopper opp og tenker over ulike sider ved barns medvirkning. Medvirkning forutsetter tid – og rom for åpen og ærlig refleksjon, solidaritet og nestekjærlighet. En utvikling av en demokratisk lærings- og samhandlings-kultur i barnehagen vil være en kontinuerlig prosess som krever vilje, innsats, sunn fornuft og mot til å stille spørsmål. Både de store etiske spørsmålene om menneskers forhold til hverandre og de mer allmenne spørsmålene i forhold til dagliglivets mange dilemmaer og valg situasjoner er like aktuelle. Dette innebærer å ha mot til å lytte til hverandre på tvers av alder, kjønn, etnisitet og posisjon. Det kan være risikobetonnet både for barn og voksne å slippe mennesker tettere innpå seg.

Likevel - selv om det er viktig å problematisere og tenke over etiske konsekvenser ved handlinger og valg, bør vi åpne opp for all den kreativitet, nyvinning, annerledeshet og de mange spennende løsninger økt medvirkning fra barn kan skape i barnehagen.

Litteraturliste:

- BAE, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum
- BAE, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Dr philosavhandling.
- BERGEM, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- BERGER, P OG LUCKMAN, T. (1995). *Modernity and the Crises of Meaning*. Güntersloh: Bertelsmann Foundations Publications
- BREMBECK, H., JOHANSSON, B. AND KAMP-MANN, J. (2004). «Introduction».. I Brembeck, H., Johansson, B. and Kampmann, J.:(eds):*Beyond the competent child*. Fredriksberg: Roskilde University Press
- CHRISTENSEN, P. (2000). At blive synlig- men ikke udstillet. I Schultz Jørgensen, P. og Kampmann, J. (red). *Børn som informanter*. København: Børnerådet
- COCKBURN, T. (2005). Children and the feminist ethics of care. *Childhood, 12*, 71–89.
- CLARK, A., KJØRHOLT, A.T, & MOSS, P. (2005). Beyond listening: Future prospects. In Clark, A. Kjørholt, A.T. & Moss, P. (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press
- COCKBURN, T.(2005). Children and the feminist ethic of care. *Childhood, 12*(1)71-898
- DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- DAHLBERG, G. OG MOSS, P.(2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education* London: Rothledge Falmer
- EIDE, B. J. (2006). *Vi tar hverandre på alvor. Alle er like viktige i barnehagen*. Høgskolen i Oslo: Rapport fra prosjektet «Arena-barnehager»
- EIDE, B. OG WINGER, N. (1996). *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger i den nye småskolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- EIDE, B. J. OG WINGER, N. (2003). *Fra barns perspektiv. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- EIDE, B. J. & WINGER, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. I Clark,P, Kjørholt, A.T & P. Moss, A. (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press
- EIDE, B. J. OG WINGER, N.(under arbeid) «Barnehagehverdagen – og foreldrene» (foreløpig upublisert manus)
- HALLDÉN, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp *Pedagogisk forskning i Sverige 1-2*,12-23
- HENRIKSEN, J-O. OG VETLESEN, A.J.(1997). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- HENRIKSEN, J-O.(2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I: Stensholt, K. og Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- HUGHES, P. & MAC NAUGHTON, G.(2001). Fractured or Manufactured : Gendered Identities and Culture in the Early Years. I Greishaber,S. & Cannella,G (eds). *Embracing identities in Early Childhood Education Diversity and Possibilities*. New York: Teachers College Press
- JAMES, A. AND JAMES, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- JAMES, A., JENKS, C. AND PROUT, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Policy Press
- JANS, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood, 11*, 27–44.
- JOHANSSON, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige 1-2*,42-57

- KJØRHOLT, A.T. (2005). The competent child and «the right to be oneself»: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I Clark, P., Kjørholt, A.T & P. Moss, A. (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, [http://odin.dep.no/filarkiv/274401/rammeplan_\(til_Odin\).pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/274401/rammeplan_(til_Odin).pdf)
- KVISTAD, K. OG SØBSTAD, E. (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- LAMER, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget,
- LINDAHL, M. (2005). Children`s Right to Democratic Upbringings *International Journal of Early Childhood*, 37, 3, 33-47
- LINDGREN, A-L. OG SPARRMAN, A. (2003) Om att bli dokumenterad: Etiske aspekter på forskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1-2 ,58-70
- LEER-SALVESEN, P. HØLEN. V. OG EIDHAMAR, L.G. (2001) *Den andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- NODDINGS, N. (1997) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- NORDIN-HULTMAN, E.(2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektivering*. Oslo: Pedagogisk Forum
- PALLUDAN, C. (2005). *Børnehaven gör en forskel*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag
- PEDERSEN, L. (2003) *Tiden i barnehagen*. Høgskolen i Oslo: Hovedoppgave i barnehagepedagogikk
- PEDERSEN, K.E. (2006) *Barns subjektivering i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under tre år*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-masteroppgave 2006 nr. 7
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books
- SELAND, M. (2004): *Barnesamtalen. Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Trondheim: DMMH hovedoppgave
- SOMMER, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum
- SVENNING, B.A. (2006): *Hva forteller du om meg? Barn rett og mulighet til eget informert samtykke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk
- TAGUCHI, H (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlaget
- WARMING, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children`s perspectives I . I Clark, P., Kjørholt, A.T & P. Moss, A. (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press
- WENZER, J. (2004): The Deterritorialization of Being Child I Brembeck, H., Johansson, B. and Kampmann, J.:(eds)(2004): *Beyond the competent child*. Fredriksberg: Roskilde University Press
- YTTERHUS, B. (2000) *Sosialt samvær mellom barn. Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag
- ØSTREM, S. (2005): *Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridende verdier i et flerkulturelt samfunn* Barn nr 3 (7 -25)
- ÖZALP, F. (2005) *Når jeg snakket tyrkisk, sa de voksne alltid HÆÆ. Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*. Høgskolen i Oslo: HiO hovedfagsrapport. nr 13
- ÅBERG, A. OG TAGUCHI, H.L. (2006). *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget



En forskjell som må føre til en forskjell

- om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet

Ny barnehagelov og revidert rammeplan for barnehagen må føre til en endring i den praktiske barnehagedagen. Dette vil medføre et endringsarbeid i alle barnehager, og barnehagepraksisen kan ikke være den samme nå som tidligere. Barns rett til medvirkning handler bl.a. om personalets kunnskaper og holdning til å la barn medvirke i planleggings- og vurderingsarbeidet. Det handler også om at de voksne i barnehagen skaffer seg redskap som gjør det praktisk mulig å få tak i barnas synspunkter.

Det er hvordan barna kan delta aktivt i planleggings- og vurderingsarbeidet denne artikkelen i hovedsak skal handle om. Det vil bli pekt på noen forutsetninger for å få dette til. Videre vil pedagogisk dokumentasjon bli beskrevet som et arbeidsredskap som har vist seg å fungere godt i denne sammenhengen.



Enhver barnehage skal drives i samsvar med de krav som framgår av barnehagelovens bestemmelser. I tillegg gir rammeplanen for barnehagene retningslinjer for virksomhetens innhold og oppgaver.

Den nye barnehageloven har flere store endringer i forhold til tidligere lov, bl.a. §§ 2 og 3. Disse endringene i barnehagenes styringsdokumenter *må føre til en forskjell* i den enkelte barnehage og det enkelte barns hverdag i barnehagen.

§ 2 i barnehageloven sier noe om hva et barnehagetilbud skal inneholde. Barnehagen skal bl.a. gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Det skal tas hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur. Og barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

§ 3 i barnehageloven legaliserer barns rett til medvirkning.

- Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet
- Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet
- Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet

§§ 2 og 3 krever at personalet har evne og vilje til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Dette krever blant annet gode relasjoner, tid og rom for å lytte og samtale. De voksne i barnehagen må vise åpenhet for barnas innspill, oppriktig interesse for og respekt for barnas perspektiv. Medvirkning blir derfor et viktig begrep å få konkretisert og drøftet. (Det vises her også til Berit Baes artikkel i dette temaheftet.)

Når en snakker om medvirkning, blir de «gode metodene for å få dette til i praksis» etterspurt av noen. Men metoder alene trenger ikke å endre praksis, annen kunnskap er også av betydning. I arbeidet med medvirkning blir det viktig at barnehagens personale får ta del i ny kunnskap for å kunne endre sin praksis, og får ny kunnskap slik at tidligere «vedtatte sannheter» blir vurdert og drøftet. Dette kan bidra til at de voksne i barnehagen får et felles ståsted, som gjør at en kan se barnehagens praksis i nytt lys. Hvordan de voksne tenker om barn og hva en barnehage skal være for barna er avgjørende for hvordan barns medvirkning blir iverksatt i praksis.

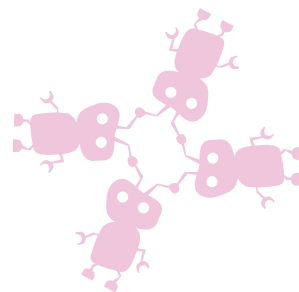
Utsagnet «å ta barn på alvor» kan en nå høre i mange sammenhenger. Politikerne skal «ta barn på alvor», og det skal selvfølgelig også barnehagen og skolen. Men det er viktig at dette blir til noe mer enn en talemåte. Vi må synliggjøre for hverandre og omverden hvilken ressurs barna kan være for de voksnes refleksjon og utvikling av egen praksis. Å ta del i barnas synspunkt på barnehagens innhold, kan føre til et annet resultat enn om en bare skulle gå ut fra de voksnes vurdering (Kristoffersen 1996). Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (jf. barnehageloven, § 3 første ledd), og da må de voksne i barnehagen vise på hvilken måte de «tar barn på alvor».

Arbeidet med barns medvirkning krever derfor både en kunnskapsbase som et bakteppe for hva en tenker barnehagen skal være for barna og en kunnskap om ulike former for redskap for å få ta del i barnas erfaringer. Førstnevnte kunnskap påvirker de voksnes holdninger til å arbeide med barns medvirkning. Kunnskap om redskap eller verktøy er mer hvordan en praktisk kan få tak i barnas meninger.

Mange barnehager driver i dag med praksisfortellinger, barnemøter, barne-samtaler og intervju med barn. Selvsagt kan dette gi nyttig informasjon i arbeidet med medvirkning. Intervju med barn kan bidra til kunnskap som kan gi økt bevissthet om hvordan en snakker og tolker barns ulike uttrykk. Det kan også deltagende observasjon og loggbokføring gi. Men dette er redskaper som hver barnehage må finne sin måte å bruke i den daglige virksomheten. Mange ulike metoder kan være aktuelle, men det er hvordan de voksne i barnehagen ønsker å ta konsekvenser av hva som kommer fram i for eksempel intervju med barn som kan bidra til barns medvirkning i praksis. For eksempel intervju med barn har ingen stor verdi hvis det ikke fører til endret praksis. Det er refleksjonene, diskusjonene og vurderingene av det innsamlede materialet som kan gi konsekvenser og føre til en endret praksis med mer vektlegging av barns medvirkning. Det er her at pedagogisk dokumentasjon kan bli nyttig å ta i bruk (mer om det senere i artikkelen).

Slik jeg ser det, handler ikke medvirkningsarbeid om en spesiell aktivitet, men er alltid innvevd i noe annet, i den daglige praksisen. Barnehagens hverdagsrutiner er derfor av stor betydning når det snakkes om medvirkning, – det er jo der det kan gi seg uttrykk i handlings- og påvirkningsmuligheter (Nordin-Hultman 2004).





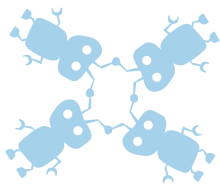
Alle barn i barnehagen har rett til medvirkning

Barns rett til medvirkning handler ikke bare om de barna som har et verbalt språk og som har lett for å uttrykke seg. *Alle barn* har rett til medvirkning, uansett alder, funksjonsnivå, kjønn, sosial, etnisk og kulturell bakgrunn. Det vil være nyttig for de voksne i barnehagen å drøfte hvordan alle barna i barnehagen får like muligheter til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og til å delta aktivt i planleggings- og vurderingsarbeidet. De fleste barnehagene har jo både små og store barn, stille barn og barn som lett hevder sin mening, jenter og gutter, barn som snakker norsk og barn som har et annet morsmål osv. Barns rett til medvirkning kan derfor ikke skje ut fra en matematisk rettferdighetstenking, men ut fra det enkelte barnets ståsted. De voksne må prøve å analysere situasjonene ut fra det enkelte barnet.

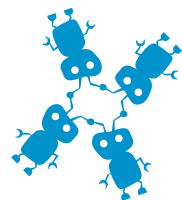
Det stilles ekstra krav til personalets kompetanse når en skal arbeide med medvirkning også i forhold til de yngste barna i barnehagen. Småbarna formidler gjerne sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk, gjennom bilder og andre følelsesmessige uttrykk. (For mer kunnskap om dette, henvises det til temaheftet om de små barna i barnehagen.)

Flere barnehager har flere barn som ikke har norsk som morsmål. De voksne i barnehagen må drøfte og finne løsninger på hvordan de minoritetsspråklige barna får mulighet til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet. (Se også temaheftet om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.)

Vi har nå en handlingsplan for likestilling i barnehagen 2004-2007 (www.odin.dep.no). Denne planen har som ett av sine mål å gi barn samme rettigheter og muligheter uavhengig av hvilket biologisk kjønn de har. Viktig i arbeidet med denne handlingsplanen er å rette et kritisk blikk på praksis og bli bevisstgjort de tankene som ligger bak praksisen. I barnehagen skal jenter og gutter ha like muligheter, men ulike undersøkelser den siste tiden har vist at det



kan være avstand mellom det de voksne tror og det systematiske undersøkelser viser skjer i barnehagens praksis. En barnehage i Sverige forteller at de mente at de ga jenter og gutter like muligheter, men oppdaget, når de satte fokus på det, at barna kun hadde medvirkning i forhold til det som var tradisjonelt typiske jente- eller guttesaker. Ubevisst ble jenter og gutter sosialisert i forhold til tradisjonelle jente- og guttemønster, og dette gjenspeilet seg også når det gjaldt medvirkning. Barnas muligheter til valg av leker inne og ute var sterkt kjønnspreget. For eksempel hadde jentene små muligheter for å få bruke de «tøffeste» syklene ute. Videre ble det klart at det var en større andel attraktive «gutteleker» sammenlignet med «jenteleker» barna kunne velge mellom (Förskolan 1/2006). (Se også temaheftet om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.)



Planlegging – dokumentasjon – vurdering

Barns rett til medvirkning vil influere på barnehagens planarbeid. I barnehageloven § 3 andre ledd står det at barna jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Videre heter ett av kapitlene i den reviderte rammeplanen *Planlegging, dokumentasjon og vurdering*. Dette tolker jeg slik at aktivitetene må settes i en sammenheng, og at en ikke kan tenke planlegging, dokumentasjon eller vurdering isolert.

Barnehageloven og den reviderte rammeplanen gir barnehagens styrer et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Pedagogisk leder har ansvar for dette arbeidet i barnegruppen han/hun leder. Styrer og pedagogisk leder har begge et ansvar for at barnehagens mål og rammer er kjent og forstått for personalet, og at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om dette.

Observasjon – dokumentasjon – pedagogisk dokumentasjon

Rammeplanen påpeker at personalet skal planlegge og gjennomføre den konkrete virksomheten i hver barnehage med støtte i observasjoner, oppfølging og dokumentasjon, der barnegruppen og det enkelte barnets intensjoner, behov, interesser, tidligere erfaringer og kunnskaper legges til grunn.

Observasjon, dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon er begrep som i dag delvis brukes om hverandre. At det kan bidra til usikkerhet om hva som egentlig menes, kom tydelig fram i høringsuttalelsene til den reviderte rammeplanen for barnehagen. Flere av høringsinstansene stilte spørsmål om definisjon av disse begrepene. Det ble bl.a. spurt om dokumentasjon nå har erstattet observasjonsbegrepet. Det er derfor viktig at dette drøftes i fagmiljøene, men også i barnehagene da det er sentralt i arbeidet med medvirkning hvordan en forstår disse begrepene. Begrepene er sentrale i arbeidet med barns medvirkning, og jeg vil derfor beskrive hvordan jeg forstår disse, og hva jeg legger til grunn når jeg bruker dem.

Observasjon er et kjent begrep i barnehagesammenheng, men det er også et begrep som kan forstås på flere måter. Tidligere ble det gjort observasjoner ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv, – fokus var å se om barnet «passet inn» i riktig utviklingsnivå. Men når en i denne artikkelen benytter begrepet observasjon, tenkes det på en annen måte. Observasjon blir mer en holdning preget av undring og nysgjerrighet i stedet for kartlegging og ev. kategorisering av barnets mangler (Olafsson 1993, Bae 1996). Fokus vil være på hva barnet og barnegruppen kan. Dette kan bidra til å øke vår forståelse for barnas dag i barnehagen. Observasjon er ikke en objektiv beskrivelse av det som hender, men det som en lykkes å se, d.v.s. et subjektivt blikk på det som skjer (Wallin 1996). Observasjon blir en bevisst innsamling av noe en har sett eller hørt. Det blir å ha et positivt blikk på noe, fokusere på noe en vil se, er nysgjerrig på. Se hva barn kan! Dette krever ærlig nysgjerrighet på barn: Hvordan lærer barn? Dette krever voksne som vil forsøke å forstå, være oppmerksom (på noe), ha forventninger, hva vil jeg se?

Når en foretar ulike observasjoner, så vil en benytte ulike verktøy, avhengig av hva som er hensikten med observasjonen. De voksne i barnehagen må stille seg spørsmålet: Hvilke verktøy kan hjelpe oss å få tak i det vi ønsker å observere i dag? For eksempel hvis en ønsker å se hvordan barn lærer av hverandre, krever det kanskje andre redskap enn om en vil få greie på hva barnegruppen nå er opptatt av i uteleken. Ved hjelp av ulike verktøy (øyne og ører, fotoapparat, penn og papir, video, observasjonsprotokoller, tid, kollegaer, organisasjon, miljø, veiledning m.m.) foretas observasjonene, og de vil på ulike måter gi en dokumentasjon av det som skjedde.

Slik jeg forstår begrepet *dokumentasjon*, er det i hvert fall to svært forskjellige betydninger som kan legges i det. En kan se på dokumentasjon som en sjekklister eller et statisk «fotoalbum» som kan fortelle oss «slik er det her». På den annen side kan en velge å se på dokumentasjon som et aktivt redskap for å fange opp både prosessene og resultatene i barnehagen, og dermed bli et viktig redskap i barnehagenes endringsarbeid. I enkelte fagmiljø kalles dette *pedagogisk*

dokumentasjon. I denne artikkelen er det sistnevnte forståelse som legges til grunn for begrepet.

Pedagogisk dokumentasjon kan beskrives som en viktig faktor for å utvikle «en reflekterende og demokratisk pedagogisk praksis» (Dahlberg, Moss & Pence 2001). Den kan slik bli viktig i et arbeid som handler om å endre praksis, og den kan sees på som nøkkelen til en positiv endring. Den kan fungere som et grunnlag for et felles refleksjonsarbeid. Og det er når en får synliggjort barnas forestillinger, meninger, uttrykk og strategier i lek og annen aktivitet at dokumentasjonen fortløpende kan legges til grunn for, og får konsekvenser for organisering og videre planlegging av den pedagogiske praksisen (Lenz-Taguchi 2000).

Dokumentasjon som viser barns medvirkning kan framstå som en samling hendelser, som et «fotoalbum» som kan brukes som grunnlag for refleksjon og undring over prosessen. Slik jeg ser det, kan dokumentasjon bli til en pedagogisk dokumentasjon når den benyttes til å drive den pedagogiske prosessen fremover. Dokumentasjonen kan kommunisere med personalet og barna ved å vekke undring, utfordre og innby til dialog. Den kan føre til ubesvarte spørsmål som igjen kan føre til ny observasjon og nye dokumentasjoner. På den måten blir det en kontinuerlig prosess. Og selve dokumentasjonen er alltid partisk, selektiv og kontekstuell, for det vi dokumenterer, representerer et valg vi har gjort. Det er vi som kan velge hva vi vil dokumentere, og vi kan velge bort, d.v.s. hva vi ikke dokumenterer (Dahlberg, Moss & Pence 2001).

Pedagogisk dokumentasjon handler derfor ikke om fine veggdekorasjoner som i foto og tekst viser glimt av barnehagens liv. Det viktigste med pedagogisk dokumentasjon er å stille spørsmål som for eksempel hvorfor valgte vi å gjøre slik og hvordan vi kan lære av denne handlingen. Pedagogisk dokumentasjon blir da en måte å forholde seg på og en form for kommunikasjon (Lenz-Taguchi 1997).

Hva som skal dokumenteres bør ha som utgangspunkt at en er nysgjerrig på noe, det er noe en vil vite mer om, for eksempel barns medvirkning. Den hensikten en har, spiller en rolle for hvordan en vil dokumentere. For eksempel om det er praksisfortelling eller foto som er det mest hensiktsmessige redskapet. Hvem en vil vise dokumentasjonen til, får også konsekvenser for hvordan en dokumenterer. Er dokumentasjonen beregnet på barna, foreldrene, kollegaer, studenter osv.?

Barns rett til medvirkning er vanskelig å oppnå kun ved bruk av teknikker og spesielle program. For å lykkes må pedagogene arbeide med holdninger i hele personalgruppen. Medvirkning er derfor ingen teknikk eller metode, men noe som må ligge som en væremåte for alt arbeid i barnehagen. En måte å få tak i og få et konkret grunnlag for diskusjon og refleksjon, er å bruke pedagogisk dokumentasjon. Det har vist seg at det kan fungere som et godt verktøy i en «ny» form for planlegging hvor barns rett til medvirkning blir ivaretatt. Det er ved hjelp av den felles refleksjonen over dokumentasjonen at pedagogisk dokumentasjon kan bidra til en forskjell for barna og de voksne. Dette kan medføre en endring i praktiseringen av egen rolle som pedagog i det pedagogiske arbeidet med barna. Ulike situasjoner diskuteres, drøftes og reflekteres over ut fra barns medvirkning. Med personalet må øve seg i å lytte, formulere, spørre, beskrive og



i dialog med andre få mulighet til å omprøve sin tenking og handling.

Tuv barnehage i Levanger kommune har arbeidet mye med barns medvirkning. Styrer forteller om et personalmøte hvor barnehagens måltid var ett av temaene, og personalet hadde lyst til å endre barnas faste bordplassering. Plutselig sier en av de ansatte at dette er jo ikke riktig fremgangsmåte hvis barns medvirkning er et sentralt ledd i barnehagens arbeid. Personalet ga så «oppdraget» til barna som via diskusjoner og tegninger fant ut hvordan bordplasseringen skulle være. Forskjellig fra hva de voksne hadde tenkt seg, men med tydelige valg og strategier for hvordan barna tenkte seg dette. Barnehagen valgte å prøve barnas forslag.

Eksemplet viser hvor lett det er at de voksne «bestemmer ferdig» selv om de er opptatt av barns medvirkning. Det viser også hvor forskjellig resultatet kan bli hvis barna får delta med sine tanker og strategier. Og det sier noe om voksenrollen, om å gi slipp på noe kontroll og gi barnas meninger en sjanse.

Pedagogisk dokumentasjon – viktig for det enkelte barnet og barnegruppen

Pedagogisk dokumentasjon kan også bidra til å synliggjøre både enkeltbarnet og barnegruppen, og er derfor et viktig redskap i arbeidet med barns medvirkning. *En av de viktigste oppgavene i forbindelse med pedagogisk dokumentasjon er å gi den tilbake til barna.*

Flere har erfart at ved å henge opp bilder med barnas egne beskrivelser, lese opp hva barn har fortalt i intervju m.m., ble barna stolte. De ble synliggjort, og fikk bekreftelser på at det de sa og gjorde var viktig og interessant for andre (Kristoffersen 1996).

Barns medvirkning forutsetter at personalet diskuterer og drøfter etiske retningslinjer, for eksempel i forhold til bruk av uttalelser fra barn (Kristoffersen 1995). Bruk av dokumentasjon i form av foto, tegninger og nedskrevne fortellinger stiller personalet overfor etiske valg. For eksempel hvilke bilder skal henges opp på veggen, og hvilke bilder skal ikke henges opp? Utstyr som digitale kamera, skanner, pc, video m.m. har de siste årene blitt tilgjengelig for stadig flere barnehager. Bruk av disse nye mediene stiller nye etiske krav. I en pedagogisk dokumentasjon er oppmerksomheten i stor grad rettet mot noe barnet kan, og en vil derfor ikke «stille» et barn i negativt lys. Men likevel er det viktig å drøfte etiske problemstillinger til bruk av pedagogisk dokumentasjon. Valg av situasjoner, foto m.m. gir den voksne stor makt, og dette er et ansvar de voksne må ta. (Det vises videre til Eide og Wingers artikkel i dette temaheftet).

Som tidligere nevnt, mener jeg at en dokumentasjon blir pedagogisk dokumentasjonen først når den fører til analyse, refleksjon og tolking. Dette kan skje sammen med barna, for eksempel ved å lese opp et intervju og lignende og høre med barna om en har oppfattet situasjonen rett. En annen måte er å la barna ta bilder av for eksempel de beste stedene på utelekeplassen, og så la barna fortelle om bildene til andre barn og voksne.

Gjennom å dokumentere barnas lek og arbeid, får de voksne bedre greie på hvordan barna steg for steg gjennomfører prosessen for eksempel i tegning, og hvordan de tenker og hermer etter hverandre. For å synliggjøre gruppen, kan for eksempel dokumentasjon fra flere barn vises ved siden av hverandre: «Se hva jeg

har laget, og se hva mine venner har laget». Mangfoldet blir synlig, og pedagogisk dokumentasjon kan derfor bli et arbeidsverktøy for å bli oppmerksom på hvor forskjellige barn er og hvor ulike strategier de velger i sin læring (Wehner-Godee 2000). Pedagogisk dokumentasjon kan da fungere som et kollektivt arbeidsverktøy som kan bidra til å gi barna makt over sin læring, den kan være et redskap for å synliggjøre barnas meninger og funderinger, og en måte å gjøre barna synlige for seg selv (Kennedy 1999).

I barnehagene er det mange forskjellige barn og voksne, og flere forskere hevder at en nå må ønske ulikheten velkommen. Fokus må være på det som er ulikt, for eksempel hvor forskjellige en gruppe 4-åringer er, og personalet må gå i motstand mot tatt-for-gitte forestillinger om hva for eksempel en 4-åring er. Vi må se på barn med andre øyne enn tidligere, og bli bevisst på hvordan både syn og hørsel er preget av gammelt tankegods (Åberg 2005). Ikke nødvendigvis for å erstatte alt det gamle med noe nytt, men for å betrakte det på nytt og ta stilling til det (Sandvik 2005).

Pedagogisk dokumentasjon handler om å se og begripe hva som foregår i det pedagogiske arbeidet, og hva barna er i stand til uten at en har fastlagte rammer i form av forventninger eller normer (Dahlberg, Moss & Pence 2001). Derfor er pedagogisk dokumentasjon først og fremst en støtte og tilbakemelding til hvert barn, slik at det får øye på sin egen læreprosess (Göthson 2006). Dette kan skje på ulike måter, for eksempel ved å la barna se på en billedsekvens fra deres lek med et materiale. Dokumentasjonen gir barnet mulighet til å gjenkalle og huske situasjonen eller aktiviteten. Den forteller barnet at det er blitt sett, at noen har lagt merke til hva det har gjort (Klausen & Grangaard 2000). Barna får se igjen hva de gjorde med dette materialet, se hva kameratene gjorde, og kanskje få nye ideer fra eget arbeid eller fra det som andre barn gjorde. Pedagogisk dokumentasjon blir slik å fortelle en faglig historie og la den være grunnlag for videre arbeid. Barna får hjelp til å huske, og får en distanse og en refleksjon rundt sitt eget arbeid. Det blir viktig å gå ut fra det enkelte barns kunnskap og interesser, men også å la dem få del i andre barns prosesser, slik at de kan se på gruppen som en ressurs. La barna se på likheter og forskjeller, og oppleve at ulikhet er en ressurs. Ved å la barnegruppen gjenfortelle, forklare hvordan de har tenkt og gjort og svare på spørsmål fra andre barn, kan de «smitte» hverandre med engasjement, inspirasjon, nysgjerrighet, nye spørsmål, ny utforskning. Barna inspireres av hverandre, og leken kan ta nye veier (Lenz-Taguchi 1997). Når det blir vist dokumentasjon fra enkeltbarn eller en liten gruppe barn, får det enkelte barnet se sitt «fingeravtrykk» i andres arbeid, og ser hvordan det har bidratt til fellesskapet. Det får se hvordan det har bidratt til kunnskaper eller ideer til andre barns videre arbeid.

Pedagogisk dokumentasjon er et viktig verktøy for å føre endringsarbeidet videre. De voksne kan ha tanker om hvordan leken eller prosjektarbeidet skal fortsette, men kanskje vil barna en helt annen retning. Dokumentasjonen gir barna noe konkret å reflektere rundt, sammen med andre barn og med voksne. Den blir utgangspunktet for å gjøre nye valg, men også til å rekonstruere det som hendte eller hvordan barna tenkte tidligere. Dokumentasjon kan bidra til

at både barn og voksnes nysgjerrighet pirres. Ved å ta utgangspunkt i barnets interesser og det som har betydning for barnet, kan dokumentasjonen vekke forundring og interesse for videre arbeid for barnet og barnegruppen.

Men utmaningen i detta ligger i att inte stanna där, utan att också våga fråga sig vad barnen saknar för erfarenheter för att kunna utveckla intresse och motivation till att lära sig nya saker.

(Göthson 2006, s. 17)


Gjennom ulike dokumentasjoner som for eksempel tegninger, konstruksjonslek, leirearbeid og fortellinger, kommuniserer barnet sin kunnskap og sine erfaringer. De voksne i barnehagen kan dokumentere det enkelte barnets valg, men også fange uttalelser m.m. som viser hvordan det enkelte barnet «smittes» av andre barns måter å løse oppgaver på. Pedagogisk dokumentasjon gir et materiale som viser hva barnet sier og gjør, prosessen i arbeidet, og den voksnes rolle i prosessen. Dokumentasjonen skjer ikke i slutten av en lek eller et prosjekt, men gjennom hele prosessen. Derfor kan den bidra til å holde virksomheten i gang og gi innspill til nye veier den kan følge. Dokumentasjonen gir personalet mulighet for å kommunisere tilbake til barnet gjennom å fortelle eller lese opp hva det har sagt eller gjort. Barn får da syn på og kan huske sin egen tenkning og handling, og kan bruke det for å komme videre i for eksempel leken.

Pedagogisk dokumentasjon kan synliggjøre verdien av å gi barna tid og at de får en sjanse til å holde på og gjennom det gjøre nye oppdagelser og få nye opplevelser. Om barnet gis mulighet til å assosiere og fantasere, så kan dets nysgjerrighet holdes ved liv og dermed drive utforskningen videre (Wehner-Godee 2000). Også de voksne i barnehagen kan ved hjelp av dokumentasjon få syn på at ting de tok for gitt, ikke helt stemmer. En assistent i en barnehage i Nord-Trøndelag fortalte at hun vurderte at en fortsettelsesbok hun hadde begynt å lese i samlingsstunden, ikke interesserte barna. Men i forbindelse med intervju med barna, fikk hun bekreftet at det ikke stemte, barna ønsket at hun skulle lese ut boka.

Hvordan kan vi lage dokumentasjonen slik at den inviterer til spørsmål, refleksjon og dialog? Den må ha en estetisk form som lokker til seg betrakteren og som gjør det mulig for også andre å lese den. Dokumentasjon er bare et middel, for uten dialog og refleksjon skjer ingen utvikling. Og i den dialogen er det nødvendig at en også inviterer barna.

Planlegging og medvirkning - ny form for planlegging

I barnehagens fagmiljø er det kunnskap om ulike planleggingsmodeller. Men slik jeg ser det, må barns rett til medvirkning føre til en «ny» form for planlegging. Barna har rett til medvirkning, og dette må framgå både i selve plandokumentet, men også i barnehagens praksis hvordan dette foregår.



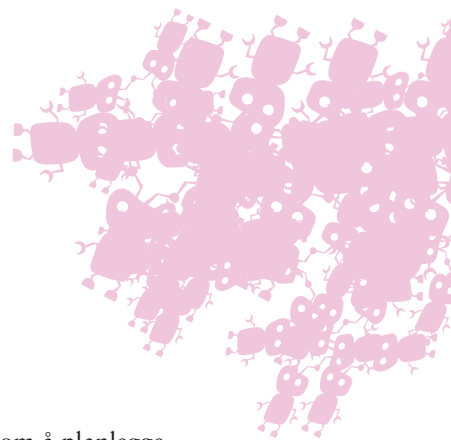
Nyere forskning innenfor ulike fagområder peker i dag på viktigheten av å se på barnet som subjekt. Dette gjenspeiler seg også i den reviderte rammeplanen og offentlige utredninger den bygger på (Bae 2005). Dette må få konsekvenser for barnehagens planleggingsarbeid.

I det «virkelige liv» er det umulig å skille klart mellom planlegging og vurdering, da det ene vevs inn i det andre. Observasjon og dokumentasjon er både planleggingen og vurderingens forutsetninger. I denne artikkelen blir delene behandlet hver for seg, men en måte å understreke og synliggjøre at dette er en del av en sammenhengende prosess, er å visualisere det med en «planleggingsspiral» etter ide av Carlina Rinaldi (Wallin 1996). Carlina Rinaldi har gitt planleggings-arbeidet et bilde som en spiral som sirkler seg framover: observasjon – dokumentasjon – tolkning – nye tanker og tolkninger som fører til nye prosjekt – observasjon – dokumentasjon – osv. Dette foregår i en uendelighet, i en spiral som strekker seg framover.

Hvis barna skal delta aktivt i planlegging og vurdering, må det gis rom for deres innspill på ulike steder i spiralen.

Inderøy kommune har de siste årene hatt et flerårig utviklingsarbeid hvor det ble lagt vekt på interaksjon barn - voksen. «Kvalitet i relasjonsprosessen» var navnet på prosjektet hvor samtlige kommunale og private barnehager deltok, til sammen ca. 10 barnehager. Prosjektet ble evaluert av Østlandsforskning, og viste noen endringer i forhold til personalets tidligere planlegging (Nyhus 2005). Personalet vurderte seg som mer fleksible og romslige i forhold til planer, ikke så redd for kaos, mindre detaljplanlegging, romsligere planer, barna får være med å forme hverdagen sin mer, tar barna mer med når ting skal avgjøres.

Erfaringer fra Inderøybarnehagen viser at fokus dreier fra planlegging til refleksjon over praksis. Dette samsvarer også med hva Eva Johansson fant i sin forskning. På oppdrag av det svenske Skoleverket har hun gjennomført et forskningsarbeid som tok sikte på å få bedre kunnskap om de yngste barna i barnehagen. Personalet snakker om refleksjonstid i stedet for planleggingstid, og de har også gitt planleggingstiden et annet innhold (Johansson 2005). Flere barnehager Nord-Trøndelag sier også at de nå kaller planleggingstiden for refleksjonstid. Og mange barnehager forteller at de bruker mer tid til refleksjon rundt dagen i dag og det som skjedde, og mindre til detaljplanlegging framover.



For det er blitt tydeligere for personalet at det ikke bare handler om å planlegge detaljer om hva som skal skje, men også tenke tilbake og diskutere med hverandre hva som skjedde og hvorfor det skjedde og hvordan det kunne blitt annerledes. For videre planlegging er fokus flyttet fra voksnes ideer til barnas ideer når de voksne i barnehagen skulle tenke framover.

Disse erfaringene førte til en annen form for planlegging enn tidligere. Personalet ble mer bevisst sine mønstre i samhandling med barn og voksne, og arbeidet for å få et klima/læringsmiljø som gir rom for medvirkning fra barna. Dette gjelder i forhold til de voksnes planer, men like mye i forhold til plass for medvirkning barna mellom i deres lek og aktivitet.

Barns rett til medvirkning handler i stor grad om makt. Med makt menes det at tidligere ble planer m.m. bestemt av de voksne i barnehagen ut fra hva de voksne mente var det rette ut fra de aktuelle barna, men barna ble i liten grad trukket inn i dette arbeidet (Kristoffersen 1996). Å arbeide med barns rett til medvirkning vil medføre at de voksne må være forberedt på å gi fra seg noe makt. Dette er den makt som innebærer at de voksne ikke skal bestemme alene i stort og smått, men i stedet lytte på barn og akseptere barns tanker og hensikter. Selv om dette tar tid, vil en som voksen bli tvungen til å tenke om og gjøre ting på andre måter enn tidligere. Men det handler likevel at de voksne må ta ansvar, det skal ikke overlates barna. Det handler om å se sin egen makt og ha vilje til å dele den. Det handler om å gi barn reell innflytelse, og bygger på et syn på barn hvor barnet er et subjekt en kan føre en dialog med, i stedet for et objekt en kan bestemme over. (Det vises for øvrig til artikkelen av Eide og Winger i dette temaheftet.)

Berit Bae har gjennom sitt forskningsarbeid gitt oss nye tankeredsaker bl.a. i form av begrepene romslige mønstre og trange mønstre. Hun argumenterer for å gå ut fra det som skjer her og nå, og la det danne grunnlag for refleksjon og endring av den pedagogiske praksisen (Bae 2004). Ved å låne Baes begrep romslige og trange mønstre, kan vi se dette i forhold til barnehagens planlegging: *romslig og trang planlegging*. Barns rett til medvirkning i planlegging av barnehagens virksomhet krever romslige planleggingsmønstre. Barnehagens voksne må vise genuin interesse for barns medvirkning, og det må gis tid og rom for at dette kan skje. Det er i dette arbeidet at pedagogisk dokumentasjon kan være et nyttig redskap for å kunne synliggjøre, se tilbake og reflektere over egen planleggingspraksis.

§ 3 i barnehageloven første ledd står det at barna har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. For å kunne la barna aktivt delta i planleggings- og vurderingsarbeidet i barnehagen, er det en forutsetning at barnehagens voksne får tatt del i barnas ulike uttrykk samt at barna blir gitt mulighet for ulike uttrykksformer. Som et bilde på de mange uttrykksformer barn i utgangspunktet bør ha tilgang til for å forstå og tolke seg selv og verden, bruker mange nå metaforen «barnas 100 språk» (Jonstøij & Tolgraven 2001). *Og en måte å få en forskjell i barnehagens praksis, kan være at personalet får større innsikt i «barnas 100 språk».*

«Ett barn har 100 språk men berøves de 99» skrev Loris Malaguzzi i Reggio Emilia på 1970-tallet. Siden har metaforen «barnas 100 språk» stått for oss som et bilde på de mulighetene barn må få uttrykke seg gjennom, og som de voksne i barnehagen må gi gode muligheter for. Hverdagens lek og aktiviteter må involvere alle sansene og anvende mange ulike «språk» (billed-, tale-, skrift- og kroppsspråk, bevegelse, musikk og matematikk osv.). Barns rett til medvirkning handler om at de blir respektert og forstått, uavhengig av hvilket «språk» de uttrykker seg på.

En gjennomgang av forskningsarbeid på feltet tidlig språkstimulering og livslang læring viser betydningen av barnehagens språkmiljø (Aukrust 2005). Tradisjonelt har fortellinger og høytlesing vært vektlagt i de norske barnehagene, og det er viktig at det også i framtiden finnes plass for dette i tillegg til barnas egen medvirkning i utforskningen av skriftspråket. Barnehagens språkmiljø må tilpasses alle aldersgrupper, samt jenter og gutter. Det blir derfor viktig at personalet stiller seg spørsmålet om barnehagen bidrar til at gutter og jenter blir i stand til å uttrykke seg verbalt slik at de lettere kan medvirke i sin hverdag. Personalet må drøfte om både gutter og jenter gis rom for å føre dialoger, diskutere, argumentere, lytte til den andre, uttrykke egne meninger og inngå kompromiss. Barnehagen må bidra til at språk blir et redskap for medvirkning (Johansson 2005). Dette gjelder også de minoritetsspråklige barn sin mulighet og rett til å bli forstått og uttrykke seg på sitt eget språk. (Det vises for øvrig til temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen).

«Samspillet språk» er også en viktig uttrykksform sett i forhold til barns medvirkning. Det er både individet og individet i gruppen som skal ha muligheter for å medvirke. Personalet må oppmuntre barna til å lytte til hverandre, og til å uttrykke tanker og ideer med hverandre. På den måten kan barna bli inspirert og lære av hverandre. Hvis barna hermer hverandres tegninger, bygging og lignende er det viktig at barnehagens voksne ikke oppfatter dette som negativ kopiering, men som en positiv «smitte» barna mellom. Barnehagen bør være et sted hvor barna kan diskutere og forhandle med hverandre. Samspillet er viktig, både for barna i mellom, og forholdet voksen – barn.

Kroppsspråket er også ett av de «100 språk». For små barn og barn om mangler verbalt språk er det selve hoveduttrykksmåten. Barna må både oppmuntres til å uttrykke seg samtidig som dette er en utfordring for personalet å se dette som et språk» som må forstås av de voksne i forhold til barns rett til medvirkning.



Lek og humor kan sees på som noen av de «100 språk» som er viktige i barnehagen. Mye av tiden i barnehagen er viet barnas lek og humor. Dette bør være områder barna medvirkning blir ivaretatt. Hvis personalet bevisst lytter til barnas diskusjoner i leken, da vil de få greie på hva barna er opptatt av. Dette gir utgangspunkt for refleksjon og diskusjon om hvordan personalet skal planlegge videre med utgangspunkt i hva barna lurer på og er interessert i. (Åberg 2005). (Se også Berit Baes artikkel i dette temaheftet.)

Barns medvirkning handler om å ta utgangspunkt i barnas interesser selv om det da kan komme forslag som tradisjonelt ikke «hører hjemme i barnehagen», for eksempel data. Kristin Holte Haug skriver i en artikkel i tidsskriftet «Første steg» at hvis vi ser til de velrenommerte Reggio Emilia - barnehagene i Nord-Italia, så vil vi se bruk av digitale verktøy inngå som en selvfølgelig del av barnas arbeidsmåter. Her blir digitale verktøy betraktet som ett mulig redskap blant mange for å utvikle barnas «100 språk» (Holte Haug 2006). (Det vises for øvrig til temahefte om barn og IKT).

Alle «100 språk» må sees i sammenheng med hverandre, og barnehagens personale må oppmuntre hverandre og barna til å være nysgjerrige på egne og andres uttryksmåter, og bidra til et miljø

hvor evnen til å forundres hele tiden blir aktivert (Wallin 1996). Barnehagens personale må stille seg spørsmålet om hvilken måte barnehagens rutiner, tid, plass og kultur bidrar til at barn kan uttrykke seg og møte hverandres meninger og tanker. Pedagogisk dokumentasjon kan være et arbeidsverktøy og en måte å tenke på for å reflektere, diskutere og sette spørsmålstegn ved det etablerte.

Barnas medvirkning i planlegging av barnehagens innhold

I barnehagens planlegging har de voksne makt til å bestemme hva som har verdi når barnehagens innhold fastsettes. Barns rett til medvirkning vil føre til at denne maktbalansen endrer seg. Ikke at barna nå skal inn og bestemme alt, men at de voksne på en mer bevisst måte ser det enkelte barnet og dets interesser, og prøve å få tak i hva barnet mener. Dette handler både om et holdningsarbeid, om tid til å drøfte hva ny lov og revidert rammeplan vil innebære, og hvordan barnehagens voksne praktisk kan få ta del i barnas synspunkter på sin barnehagedag. *Pedagogisk dokumentasjon kan fungere som et viktig redskap når barn skal medvirke mer aktivt i planleggingen av barnehagens innhold.*

Forskning viser at barnehagens pedagogiske miljø er underlagt en «regulering» av tid, rom og materialer (Nordin-Hultman 2004). En måte å bevisstgjøre seg barns muligheter for medvirkning i egen barnehagedag, er å rette søkelyset mot barnehagens dagsrytme, hvordan rommene brukes, hvilke leker og annet utstyr som finnes tilgjengelig for barna, hvordan barnegruppen organiseres og hva som regulerer barnas muligheter i hverdagen.

Barn kan medvirke på mange ulike måter, for eksempel gjennom å svare på konkrete spørsmål fra de voksne i barnehagen, til å bli respektert for den de er. Så en viktig diskusjon i personalgruppen er å drøfte hva den enkelte voksen i barnehagen tenker på når det snakkes om barnas medvirkning i barnehagens planleggingsarbeid. Tenker vi på innholdet i form av prosjekt, leker osv, eller tenker vi også på organisering av dagen og barnegruppen, det fysiske miljøet inne og ute og de rutiner og regler som finnes?

Egen undersøkelse viste at de eldste barna hadde klare formeninger om hva planer var og når de kunne påvirkes. Ett barn fortalte at planer kunne endres hvis ikke de voksne hadde skrevet de fint (Kristoffersen 1995). Dette tolker jeg slik at hvis barna får inntrykk av at planer ikke er ferdigskrevet, så kan de fremdeles endres. Da blir det en utfordring å gi barna den forståelse at planer kan endres, selv om de er skrevet, og at *all planlegging er et foreløpig produkt som kan endres* hvis det er grunner til det.

Rammeplanen poengterer at gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning. Men barns rett til medvirkning betyr ikke at de voksne skal overlate all planlegging til barna, at barna skal bestemme alt. Slik jeg ser det, vil barns rett til medvirkning medføre at de voksne kanskje i større grad enn tidligere tenker gjennom sin praksis. I nettverksarbeid i Nord-Trøndelag hvor dette er drøftet, snakkes det om «bevegelige rammer». «*Bevegelige rammer*» kan sammenlignes med en *romslig planlegging*. De voksne har i utgangspunktet en ramme for virksomheten, men hva og hvordan den fylles, er avhengig av de aktuelle barn og personalet. Barnehagen tenker en «ramme», ting skjer, og «rammen» blir kanskje fylt med noe annet enn det de voksne først trodde. Men det er de voksne som har ansvaret og den nødvendige kontrollen. Planlegging blir et utgangspunkt for refleksjon, men den er ikke for å følges, men for å endres (Lenz-Taguchi 1997). Eller som en styrer fra Nord-Trøndelag sier, – planer er viktig for å ha noe å gå ut fra og bort fra.

«Gjennom låste planer nekter en barn alle uventede møter, alt som er paradoksalt, mangetydig, uregelmessig, foranderlig, risikofyllt, eventyrlig, improvisert, grenseoverskridende og fantastisk.»

(Wallin 1996 s. 94)

Ny form for planlegging fører også til endring for foreldrene. De får ikke nødvendigvis planene i forkant, men får vite hva som hendte i etterkant, for eksempel «daglapper». Flere barnehager bruker nå å skrive dagbok/daglapper til foreldrene. Dette gir foreldrene en smakebit på hva som har skjedd i løpet av dagen. Videre gir dette foreldrene en bedre mulighet for å samtale med barna om hva som skjedde i barnehagen. Fokus er endret, fra det som skal skje («I morgen skal dere på tur!») til det som skjedde/skjer i dag. Her vil barns medvirkning bli synliggjort. (Foreldrenes rolle blir mer berørt i Eide og Wingers artikkel i dette temaheftet).

Rom for lek, - om organisering av dagen og barnegruppen

Det er en «vedtatt oppfatning» i barnehagemiljøene i Norden «at det beste barn vet, er å leke», og at lek er svært viktig for barna på mange måter (Olofsson 1993). Hvis det er slik, så må barns rett til medvirkning få konsekvenser for lekens rolle i barnehagen. Flere undersøkelser foretatt over en tiårsperiode understreker at barn velger i stor grad selv hvem de vil leke med og hva de skal leke med (Kristoffersen 1996, Kvistad & Søbstad 2005). Men kanskje bør de voksne i barnehagen diskutere hvor mye dagsrytmen og faste aktiviteter styrer hva barna har muligheter for å gjøre i barnehagen. Kanskje er det her barns rett til medvirkning trenger å få bedre kår?

«De voksne spør om vi vil gå på tur, og vi svarer nei, men så må vi.»

(Kristoffersen 1996, s. 107)

Evaluering av utviklingsprosjektet i Inderøybarnehagen viste at de voksne i barnehagen vektla leken mer enn tidligere og at barna fikk tre tydeligere fram enn før. Leken ble ikke avbrutt på samme måte som før (eller i det hele tatt), og ungene fikk bedre tid til lek. Personalet lot barna få utforske og prøve mer selv, og personalet lot i større grad enn tidligere barna ha egne synspunkter og refleksjoner uten å bli rettet på av de voksne (Nyhus 2005).

Organisering av barnegruppen

Barnehageloven gir føringer om at barnehagen skal gi alle barn en meningsfull barnehagedag og støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter (jf § 2 femte ledd). Dette må de voksne ha i bakhodet dersom barnegruppen deles i faste, mindre grupper. For det kan synes som om det blir stadig mer vanlig å organisere barnegruppen i ulike mindre grupper, for eksempel inne/utegrupper, turgrupper, aldershomogene grupper. Hensikten med oppdeling i mindre grupper kan være ønsket om å gi barna et mindre miljø, en mer oversiktig gruppe for både barn og voksne. Men denne formen for organisering stiller høye krav til lydhørhet fra personalet for at barns medvirkning skal bli ivaretatt.

Et lite eksempel fra en barnehage i Inderøy:

Personalet hadde bestemt hvem som skulle på tur. Petter skulle også på tur, men han ville ikke og ba om å få være i barnehagen. «Av og til bestemmer vi», sa Ellen. Petter: «Men, du har da hørt på meg før du da Ellen. Jeg har gledet meg så til å kjøre traktor.» Da svarte Ellen at når det var slik det var, så kunne Petter få være igjen i barnehagen. Han ble veldig glad!

(Nyhus 2005, s. 57)

Det er grunn til å stille spørsmål om hvordan gruppeinndelingen i barnehagen skjer. Er det barnas alder eller interesser som styrer? Hvordan blir enkeltindividet sett og ivaretatt?

I stedet for å lytte til barnet, kan vi overtale barnet, for eksempel til å delta i en annen gruppe enn der det selv ønsker å være. Dette kan kalles «overtalelsens kunst», og er noe de fleste voksne i barnehagen kan godt og som bør være gjenstand for drøfting i forhold til barns rett til medvirkning.

Det fysiske miljøet inne og ute inkludert leker og annet materiale

Barnehagens fysiske miljø inne og ute gir signaler om hvordan rommene skal brukes, hvordan leker og annet utstyr er valgt ut og hvordan dette er gjort tilgjengelig for barna. Dette er viktige forutsetninger for hvilke muligheter barna har til medvirkning.

- Hvilke forslag til lek og aktivitet signaliserer rommet?
- Kan barna få tak i det de har lyst til å leke med selv, eller må de bestandig be en voksen om hjelp?

Personalet kan skape en barnehage hvor miljøet blir et redskap som styrker barns medvirkning, en barnehage hvor det finnes mange sorter materialer og miljøer som kan passe de ulike barns interesser og behov. Det er mange spørsmål

som det er viktig at personalet diskuterer, både med de voksne, men også med barna. De voksne i barnehagen må gjøre det mulig for barna å være delaktige i og ta ansvar for sin egen hverdag. Dette gjelder også når miljøet skal endres. Barna har masse ideer om hvordan de ønsket å ha det (Åberg 2005).

- Hvorfor ser barnehagen ut som den gjør?
- Hva styrer personalets valg når det gjelder bruk av rom, leker og utstyr?
- Er miljøet ferdig, eller kan det endres avhengig av hvilke barn som er der?
- Hvem har bestemt at de ulike materialene og lekene skal finnes?
- Er de et uttrykk for gammel vane eller bevisste valg?
- Er det noe i det fysiske miljøet som forteller noe om de barna som nå er i barnehagen, for eksempel om deres interesser?

Lekemateriell som finnes i barnehagene, er svært interessant i medvirkningssammenheng. I en undersøkelse ble barn og personale om hva som var barnas valg. Begge gruppene svarte leken. Men barna var klare på at det var personalet som handlet inn leker og annet utstyr, barna hadde få påvirkningsmuligheter, men de sto fritt i å velge om de aktuelle materialene og lekene ble brukt (Kristoffersen 1996). Interessant i denne sammenhengen er også forholdet til barnas egne leker. Noen barnehager lar barna ha med til barnehagen det de ønsker av private leker, mens andre har forbud eller spesielle dager hvor private leker kan medbringes. Hva hvis barnehagens leker ikke interesserer barna?

Voksen: «Vet de voksne hva barna har lyst til å leke med??»

Gutt: «Nei.»

Jente: «Nei.»

Voksen: «Hvordan kan de voksne da kjøpe leker (til barna i barnehagen)?»

Jente: «De bare kjøper noe, og så sier de at vi må leke med det.»

Gutt: «Men jeg har aldri brukt de store spadene, jeg liker dem ikke.»

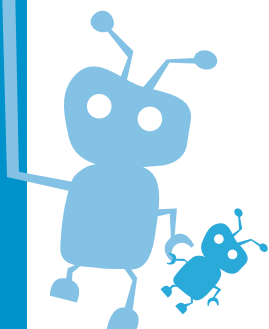
(Kristoffersen 1996, s. 107)

Barn kan påvirke innholdet ved at de blir tatt med på råd om hvilke leker og utstyr de synes de har bruk for i leken sin. Enkelte barnehager skriver opp barnas ønsker på en ønskeliste og anskaffer nytt etter hvert. Dette gir en pedagogikk som tar utgangspunkt i barnets perspektiv, og som skaper muligheter for den faktiske innflytelse barn kan ha gjennom å påvirke og forandre det fysiske miljøet.

Det kan synes som om det er en del diskusjon i barnehagene om barns valg av leker, og at noen barn har, etter personalets mening, noe snevre interesser. Ofte får barn selv velge hva de vil holde på med, og hvor langt de vil og kan gå i leken. Men de voksne kan utfordre barna i deres tenking rundt den konkrete leken/aktiviteten.

Hvordan rommene i barnehagen brukes, og hvordan utstyret er plassert, styrer også mye av barns mulighet for medvirkning når det gjelder valg av lek (jf. Nordin-Hultman 2004).





I enkelte barnehager er det fremdeles slik at dukkekroken ikke skal «blandes» med leker fra klossekroken. Andre steder er materialene plassert slik at barna trenger hjelp fra voksne for å få tak i det som de trenger i leken.

Miljøet må være fleksibelt slik at barnas interesser gir mulighet for medvirkning i forhold til miljøet, organisering og innholdet i dagen. Mye løst materiale, for eksempel store lekekasser på hjul signaliserer «flytt meg rundt omkring». Enkelte barnehager har erfart at ved å flytte leker og materialer fra hyller til flyttbare lekekasser på hjul, kan barna ta med leker der hvor de trenger dem, og hvilken som helst lek kan startes hvor som helst. De flyttbare lekene kan dermed gi barna andre muligheter til å påvirke sitt fysiske miljø.

Barnehagens rutiner og regler

Alle barnehagene har regler, men det varierer selvsagt hvor uttalt reglene er. Barns medvirkning i forhold til fastsetting av de uttalte reglene kan synes enkelt, bl.a. ved at disse diskuteres og fastsettes sammen med barna. Vanskeligere er det for personalet å få tak i de uuttalte reglene som styrer dagen for barna, for eksempel i forhold til lekemuligheter. En barnehage mente at de hadde få felles regler, og at de tok individuelle hensyn i de fleste tilfellene. Men ved intervju med barna, kom mange andre regler fram, bl.a. flere regler de voksne i barnehagen ikke hadde det minste kjennskap til. Samme barnehage oppdaget noe tilfeldig at det var en av de eldste guttene som bestemte hvem av barna som kunne leke i hytta i skogen. Personalet trodde at den var like tilgjengelig for alle barna, små som store, gutter som jenter.

Barnehagens valg av innhold

En meningsfull hverdag bør stå som ledeord ved valg av innhold i dagens barnehager. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser og forsøke å skape sammenhenger som så mye som mulig støtter interessen. Men vet de voksne hvordan barna opplever barnehagedagen?

Jenta: «Vi sier ikke hvordan vi vil ha det nei. Det går ikke.»

Gutten: «Jo, det går jo an det.»

Jenta: «Nei, for dem (de voksne) hører ikke på oss.»

Gutten: «Og da orker ikke vi å høre på dem, vet du.»

Voksen: «Men hvordan kan de voksne vite hvordan dere vil ha det hvis dere ikke sier i fra?»

Gutten: «Mamma er litt dum, vet du hvorfor? For hun sier at jeg må på tur, at jeg må være med på alle turene. Jeg kunne egentlig tatt fri, men så måtte jeg være med på en tur.»

Jenta: «Kjedelig på turene, vet du. Vi må lage det moro selv, sier de voksne, men det går ikke det.»

Gutten: «og så må vi lage en tegning til dem (de voksne) etterpå.»
(Kristoffersen 1996, s. 109)

I en god del nyere litteratur om arbeid i barnehage, har begrepet «lytting» en sentral plass (Moss 2005, Åberg 2005, Rinaldi 2006). Måten dette begrepet brukes på, viser til at å lytte innebærer noe mye mer enn å høre. Det innebærer også å tolke og skape en mening. Derfor blir dette et viktig begrep i arbeidet med å ta hensyn til barns rett til medvirkning samt i å bidra til å gi barna en meningsfull hverdag. Så når personalet bevisst lytter til barnas diskusjoner, da vil personalet få greie på hva barna er opptatt av. Og dette gjør det mulig å bygge på barns nysgjerrighet og interesser, jf. § 2 i barnehageloven. En slik planlegging bygger ikke på hva barnet «mangler» og har behov for ut fra en stereotyp forståelse av «hva en kan vente av barn på ulike alderstrinn», men en planlegging av en meningsfull hverdag som tar utgangspunkt i de konkrete barnas interesser og aktiviteter.

Barnas rolle i vurderingsarbeidet

Vurdering (evaluering) forstås som refleksjon og utforskning, en delt erfaring som handler mer om å forstå læring og skape ny kunnskap enn å måle hvor vidt barn oppnår visse forutbestemte kunnskapsrelaterte mål eller lever opp til en bestemt norm for utvikling (Rinaldi 2005). En av vurderingens oppgaver blir å finne den «riktige vei» videre, og fra et medvirkningsperspektiv blir det da viktig å se på hvilken måte barns rett til medvirkning blir ivaretatt. Fokus må derfor ikke være på vurderingsteknikker, men å få en kultur for vurdering (dialog, lytte, forstå, ny teori) hvor barnas synspunkter inngår som en vesentlig del. Ut fra dette perspektivet blir vurderingens rolle å bidra til at videre planlegging ikke blir tilfeldig, at den tar hensyn til det som har skjedd tidligere, samt ny kunnskap.

Rammeplanen sier at barnas erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsarbeidet. Informasjon og dokumentasjon skal gi grunnlag for refleksjon og

diskusjoner med barna. Dermed blir barna aktivt med i deler av den vurdering som skal danne grunnlag for det videre arbeidet, både på kort og lengre sikt (neste års årsplan). Det er her at det er viktig å ta utgangspunkt i barnas «100 språk» og se hvordan dette kan gi et mangfold av uttryksmuligheter som personalet må ta hensyn til. Det er ikke bare det talte ord som gir grunnlag for vurdering. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk, og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Dette forutsetter god kommunikasjon mellom barn og voksne samt mellom barn.

«Barna har en evne til å la nye tanker befrukte gamle teorier, å la seg overraske og greie det tilfeldig kaotiske når deres verden blir stilt på hodet. De finner nye hypoteser, forsker og finner nye utfordringer. De har større fleksibilitet, nysgjerrighet og styrke enn vi noen sinne kan forestille oss. Vi trenger ikke bekymre oss for barna, men mer over oss selv.»

(Wallin 1996, s. 96-97)

Når det gjelder de litt større barnehagebarna, kan mine erfaringer fra intervju med barn gi en pekepinn på hvor viktig det er å la barna diskutere seg i mellom om ulike syn på saker og ting. Jeg intervjuet to og to barn, og oppdaget fort at det som var viktig for barna, var ikke at jeg forsto, men at det andre barnet forsto hva det mente. Personalet kan få mye viktig informasjon fra barna ved å ha arenaer hvor barn får prøve sine tanker og meninger. Denne delen av vurderingsarbeidet er det viktig at barnehagen legger til rette for. De voksne vil ved å høre på barnas diskusjoner få et mer nyansert bilde av hvordan barna opplever barnehagedagen.

Egen erfaring med bruk av intervju med barn har åpnet for en verden som tidligere var lukket for meg. I selve intervjusituasjonene, men ikke minst i hverdagen etter at jeg hadde fått ny kunnskap, ble jeg mer i stand til å fange opp hva barn tenkte og lurte på. Og dette slutter aldri å imponere meg. Jeg overraskes stadig av små barns synspunkter på den verden de lever i, og jeg tenker ofte på hvor skjult dette var for meg tidligere.

Det dreier seg om å lytte på hva barnet sier med respekt, men også forklare hvorfor det ikke alltid blir helt som barnet ønsker. De voksne i barnehagen må ha respekt for og vise interesse i å få vite hva barn mener, og vise at en er interessert i å ta konsekvensene av det barn formidler.

Turid T. Jansen ved høyskolen i Vestfold holdt et innlegg om ny barnehagelov og revidert rammeplan på en konferanse i Nord-Trøndelag i desember 2005, og ovennevnte sitat er fra hennes foredrag. Hun pekte på noe vesentlig, at vi må kunne noe mer og noe annet enn vi kunne før.

Samtidig må vi tenke annerledes når det gjelder barnehagens kompetanse, – flere løseverne, og noen ganger tilfeldige, kurs løser ikke automatisk kompetansebehovet i sektoren. Barns rett til medvirkning er ikke noe som skal ligge ved siden av det ordinære arbeidet i barnehagen, og dette er ikke noe en blir ferdig med i løpet av en eller flere kursdager. Kompetansearbeid må bli sett i en helhet og sammenheng, og her er det både snakk om *ny kunnskap og nye arbeidsformer*. Kunnskap og erfaringer må bli som redskap og byggeklosser til genuin interesse og praksis for medvirkning. Barns rett til medvirkning kan bare ivaretas gjennom voksne som vil prøve å forstå, og som har et menneskesyn der respekt for ulikhet ligger i bunn.

Bestemmelsen om barns rett til medvirkning krever at barnehagens personale har evne, vilje og kompetanse til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Området vil medføre etiske utfordringer, og *etikk* blir et viktig kompetanseområde. Styrer og pedagogisk leder har her et spesielt ansvar.

Barnehagene i den nord-italienske byen Reggio Emilia har i flere tiår inspirert barnehager over hele verden. Deres viktigste bidrag har trolig vært en holdning til verdien av å arbeide med et syn på barn, kunnskap og læring som tar utgangspunkt i barns erfaringer, tanker og teorier, men som også lykkes i å utfordre og videreutvikle disse teoriene (Dahlberg i Barsotti 1997). Personalet har latt seg inspirere av barnas tanker, fantasier og spørsmål. De voksne har forsøkt å skape situasjoner som kan utfordre til møter og kommunikasjon mellom barn, men også mellom voksne. Pedagogisk dokumentasjon har vært et viktig verktøy i dette arbeidet. Videre beskriver Dahlberg hvordan ideen om dialogen og «lyttingens kunst» – at livet er dialogisk og at jeget bare eksisterer i forhold til andre mennesker – innebærer at vi må relatere oss til andre for å nå kunnskap og innsikt.

Hillevi Lenz-Taguchi ved Lærerhøgskolen i Stockholm har i sin forskning vist at pedagogisk arbeid i barnehagen kan utforskes, problematiseres og endres kooperativt med hjelp av konkrete dokumentasjoner fra praksis. Hun poengterer også betydningen av kooperative læreprosesser, – at en skaper kunnskap sammen. Videre sier hun at pedagogisk dokumentasjon er en måte som førskolelærere kan «ta makten» over sin læring og sin praksis. Utvikling kan skje ved faglige samtaler rundt konkret dokumentasjon fra egen praksis hvor en sammen forsøker å synliggjøre, begrepsliggjøre, gå i «motstand» mot og samtidig åpne for en forandret tenkning/handling (Lenz-Taguchi 2000).

Hun mener at arbeid med *pedagogisk dokumentasjon er et svært viktig verktøy i et forandringsarbeid i pedagogisk praksis.*

Kanskje er det i samtale omkring den konkrete handling som er gjort til materie – et konkret stykke tekst, bilde videoinnspilling m.m. – at mulighetene til forandring finnes. Det konkretiserte materialet fungerer som et stykke synliggjort praksis som stiller spørsmål til oss, ikke som et «foto» av slik virkeligheten skal være (Lenz-Taguchi 1997).

Flere miljøer har erfart at *pedagogisk nettverksarbeid* er en arbeidsform som bygger på et læringssyn som ser ulikhet som en ressurs. Fylkesmannen i Nord-Trøndelag har flere år vært pådriver for å opprette pedagogiske nettverk mellom barnehager, og ett av temaene i nettverksarbeidet har vært barns medvirkning. Pedagogisk nettverksarbeid defineres som et kontraktfestet, deltakerstyrt samarbeid mellom flere barnehager/kommuner som på frivillig grunnlag over en tidsbegrenset periode er opprettet i den hensikt å arbeide med faglige spørsmål innenfor gitte rammer (Kristoffersen 1995). Mange års erfaringer har vist at denne formen for nettverksarbeid får og gir deltakerne inspirasjon i arbeid med barn, og den har vist seg å fungere kompetansefremmende i arbeidet med barns medvirkning. I et pedagogisk nettverksarbeid over tid diskuteres bl.a.:

- «Ser» vi alle barn?
- Stemmer «de fine ordene i planene» med vår praksis?
- Er ulikhet en styrke, har vi respekt for det enkelte barns interesser?

Bestemmelsene i barnehageloven og rammeplanen må diskuteres og settes ord på. Hvordan arbeider en med dette i den enkelte barnehagen? Barns rett til medvirkning, det er en setning som må problematiseres, diskuteres, reflekteres over og konkretiserer gang på gang. Dette er en prosess en aldri blir ferdig med. Som en av nettverksdeltakerne i Trøndelag sa: *de nye begrepene må inn i hodet – ned i magen – ut i hendene i konkrete konsekvenser for barna.*

Litteraturliste:

- AUKRUST, V. G. (2005) *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. En rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo (www.odin.dep.no/kd/norsk)
- BAE, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum
- BAE, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport nr. 25
- BAE, B. (2005) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i Barnehage*. Barne- og familiedepartementet http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/familie_og_barnehager/barnehager/004051-990665/dok-bn.html
- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET (2004) *Handlingsplan for likestilling i barnehagene* www.odin.dep.no
- BARSOZZI, A. (1997) *D – som Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS Förlag
- BJÖRKMAN, K. (2006) *Genus – en värdegrundsfråga*. Tidsskriftet Förskolan 1/2006
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. (2001) *Från kvalitet till meningskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag
- GÖTHSON, H. (2006) *Skolan en plats för Reggio Emilia-inspiration*. Stockholm: Modern barndom nr 12
- HAUG, K. H. (2006) *Digital kompetansebygging må bli like vanlig som lek i sandkassen*. Flekkefjord: Første steg 1/06
- JANSEN, T. (2005) *Utfordringer og kompetansebehov*. Foredrag for barnehageadministrasjonen i kommunene i Nord-Trøndelag desember 2005
- Johansson, E. (2003) *Möten för lärande* Stockholm: Skolverket www.skolverket.se/publikationer?id=1152
- JONSTOIJ, T. & TOLGRAVEN, Å. (2001) *Hundra sätt att tänka Växjö*: Liber
- KENNEDY, B. (1999) *Glasfåglar i molnen*. Stockholm: HLS Förlag
- KLAUSEN, S. & GRANGAARD, H. (2000) *Vis hva vi gør!* København: Forlaget børn & unge
- KRISTOFFERSEN, A.E. (1995) *Barnas rolle i personalets planleggings- og vurderingsarbeid*. Trondheim: NTNU/DMMH (Hovedfagsoppgave i førskolepedagogik)
- KRISTOFFERSEN, A.E. (1996) *Barnas rolle i personalets planleggings- og vurderingsarbeid*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 3 1996
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006) *Lov om barnehager* <http://www.lovdatabank.no/all/nl-20050617-064.html>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006) *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [http://odin.dep.no/filarkiv/274401/rammeplan_\(til_Odin\).pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/274401/rammeplan_(til_Odin).pdf)
- KVISTAD, K. & SØBSTAD, F. (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Otta: Cappelen Akademisk Forlag
- LENZ-TAGUCHI, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag
- LENZ-TAGUCHI, H. (2000) *Emansipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag
- MOSS, P. (2005) *Det annorlunda hos Reggio*. Artikkel i L. Abbott & C. Nutbrown Erfarenhet från förskolan i Reggio Emilia Lund: Studentlitteratur
- NORDIN-HULTMAN, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber
- NYHUS, L. (2005) *Å møte barn med respekt – evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen* ØF-rapport nr. 16/2005
- OLOFSSON, B. K. (1993) *Vill Anna gifta sig med Fredrik?* Stockholm: HLS Förlag
- RINALDI, C. (2005) *Er læreplaner nødvendige?* Børn i Europa nr 9 2005 www.bupl.dk
- RINALDI, C. (2006) *Att göra lärande synlig. Barns lärande – individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS Förlag
- SANDVIK, N. (2005) *Uvitenhet eller arroganse?* Flekkefjord: Første steg 4/2005
- WALLIN, K. (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Eskilstuna: Liber utbildning
- Wehner-Godee, C. (2000) *Att fånga lärandet*. Borås: Liber
- ÅBERG, A. (2005) *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber



**Utgitt av:
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2006**

**Offentlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer fra:
Departementenes servicesenter
Kopi- og distribusjonsservice
www.publikasjoner.dep.no
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no**

**Publikasjonskode F-4217 B
Heftet kan kjøpes gjennom
Akademika AS
Pb. Blindern, N-0134 OSLO
Telefon: +47 22 18 81 23
Telefax: + 47 22 18 81 01
offpubl@akademika.no
www.akademika.no**

**Design: Tank Design as
Foto: Sveinung Bråthen
Trykk: RK Grafisk AS
Opplag: 20 000**

