

HiO-masteroppgave 2006 nr 6

Masteroppgave i barnehagepedagogikk mai 2006

De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv

av

Mari Gillund

Masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo,
Avdeling for lærerutdanning
Juli 2006

© Høgskolen i Oslo
ISBN-13: 978-82-579-4516-9
ISBN-10: 82-579-4516-1
ISSN 1504-4149

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv.



Mari Gillund
Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Mai 2006

Takk...

Det er mange som skal takkes for sitt bidrag til at denne oppgaven er kommet i havn. Først av alt vil jeg takke barn og voksne i barnehagen hvor jeg var og filmet! Takk for at dere tok så godt i mot meg! Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært det den er!

Å ha et fagmiljø rundt seg i arbeidet med denne oppgaven har vært veldig verdifullt. Takk Berit for konstruktiv veiledning! Alltid like blid og hjelpsom! Om jeg ikke hadde så god tro på prosjektet da jeg gikk inn til veiledning, hadde jeg alltid det da jeg gikk ut! Takk for at du hadde tro på meg, og at du bar over med min stahet og vilje til helst å tro at jeg fant ut av ting selv...!

Ellers i fagmiljøet vil jeg takke Nina J for støtte, veiledning, gjennomlesning og tro på det jeg holdt på med! Takk til Anne for gode video-råd! Og takk til alle andre i fagpersonalet for støtte og oppmuntring! En stor takk til alle i kollokvien; Eline, Marcela, Simen, Bente LL, Bente U og Kristin. Kollokvien har vært til stor hjelp, og ikke minst et nyttig press til å produsere tekst! Takk til alle dere kollegaer som har sittet på lesesalen, og svart på alle mulige spørsmål, deltatt i nyttige diskusjoner og ikke minst vært hyggelig pause-selskap!

En spesiell takk til Bente LL for konstruktivt samarbeid, hjelp og omsorg!! Du har vært god å ha! Og en spesielt stor takk til deg Kristin. Du har blitt en god venninne, og vært en god faglig støttespiller. Takk for godt faglig samarbeid, psykisk støtte, koselig sosialt samvær og hyggelige "harry-turer"! Det blir godt når vi nå får levert!!

Til slutt vil jeg takke barnehagen "min" som ga meg 2 års permisjon til å holde på med dette! Takk til familien min, for faglig støtte, oppmuntring og tro på meg! Takk til Julie for god inspirasjon, gleder meg til å tilbringe mer tid sammen med deg igjen! Den som fortjener den aller største TAKK er du Rune, for at du har vist forståelse, støttet meg og ikke minst holdt ut med meg, og at du ikke ga meg lov til å slutte da det stormet som verst!! Takk til alle mine venninner som har vist forståelse for min asosiale tilværelse, gleder meg til å se mer til dere nå når oppgaven er levert!! Helt til slutt en ikke minst, men helt spesiell takk til deg Frøydis, for den fantastisk fine tegningen til forsiden min (og takk til dere to som så velvillig stilte som modeller)!!

Abstract

This thesis is a study of children's participation in their everyday life in a Norwegian kindergarten.

The focus is on the youngest children in a Norwegian kindergarten, the children aged from one to three years. My approach is inspired both from post-structural, phenomenological and hermeneutical work, and is therefore eclectic. We often say that we live in a post-modern world. This has also a great influence on newer science. In post-modern science the researcher does not apply for The Universal Truth, neither does this thesis. Instead I present one possible approach to the implication of the youngest children's right to participation in their everyday life in kindergarten. The methodology is ethnographic inspired. Video films of 14 dressing-situations with a selection of five different children and four different adults, is this thesis's major data, but my fieldnotes are also equally relevant.

On January 1 this year, children's right to participate in their everyday in the kindergarten was established in the Norwegian law (*Barnehageloven*). Already in 1991 the UN convention of the Rights of the child was ratified by the Norwegian government. Norwegian children had statutory right to participation already then. This indicates that since 1991 they have had the right to freely express their own views in all matters that affect them (UN, 1989:20). The framework for the Norwegian kindergartens contents and duties (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*) has also been rewritten. The latter was finished in March and will come into effect on August 1, 2006 (KD, 2006a). This framework has an article called "Children's Participation", which goes thoroughly into how children's right to participation should be implicated in the everyday life in the kindergarten.

In my thesis, I discuss as to, what kind of challenges the new law and framework might bring for the Norwegian kindergartens with focus on the children's right to participation. My theoretical perspective is based up on sociological theory of children's rights, newer concepts of the child, and Sterns (2003) perspectives on intersubjective relations. During the discourse of children's participation in their everyday life in kindergarten I ask the following questions:

How do children express their intentions?

How is shared attention between adult and child essential for children's participation?

What kind of importance do the children's language skills have in relation to their participation in the everyday life?

In the analysis I concentrate on how shared attention, shared intentions and shared feelings occur, as a result of the cooperation between a child and an adult when getting the child dressed for playing outside. And I discuss what kind of conditions this creates for children's right to participation. I see that shared focus is often central for how the caregiver is able to approach children's perspectives, and from there take action. Not understood in terms, of whether children should decide everything, but that the children know that the caregiver understands her or his intentions. I argue that decision is one aspect of children's participation, but not the only aspect. I also discuss that it is not enough to listen to the children's oral expressions. One should go beyond listening and pay attention to the children's different kinds of expressions. The children's verbal language skills are, in my observations, often essential for the children to be able to participate, and not just to be part of the decisions taken by adults. Adults often want children to listen. However, I see that latter are often better at listening to the former than the opposite. To take children's right to participation seriously I find that the adults have to be attentive to what occupies children in their everyday life, and maybe less occupied with their own projects. Children's right to participation can not merely be worked out by practising some kind of method or frame program. It is just as important that the practitioners have to be reflexive with regard to their conceptions of the child, and last but not at least that the adults value children's own perspectives and experiences.

Innhold

TAKK.....	2
ABSTRACT.....	3
1 INNLEDNING	7
1.1 OPPGAVENS FOKUS	8
1.1.1 Formål og tilnærming	8
1.2 AVGRENsing OG AVKLARING.....	10
1.2.1 De yngste barnehagebarna	10
1.2.2 Et konvensjonelt verbalspråk	11
1.2.3 Kommunikasjonsbegrepet	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 ULIKE TILNÆRMINGER TIL BARNs MEDVIRKNING.....	14
2.1.1 Offentlige styringsdokumenter.	14
2.1.2 Selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning.....	18
2.1.3 Barns medvirkning i et internasjonalt perspektiv.....	20
2.1.4 Hvorfor medvirkning?.....	21
2.1.5 Endringer i synet på barn.....	24
2.1.6 Hva er et barn?	27
2.1.7 Barns perspektiver.....	29
2.2 INTERSUBJEKTIVITET.....	33
2.2.1 Deling av intensjoner	34
2.2.2 Felles fokus.....	35
2.2.3 Deling av følelser	36
2.2.4 Affektiv inntoning	37
2.2.5 Språket som et tveegget sverd	38
2.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	39
3 FORSKNINGSTILNÆRMING	40
3.1 MIN ORIENTERING I DET VITENSKAPSTEORETISKE LANDSKAPET	40
3.2 METODOLOGISK TILNÆRMING.....	42
3.2.1 Video som observasjonsmetode	43
3.2.2 Kritikk av video som forskningsmetode	45
3.2.3 Forskningsmetodologiske vansker ved å nærme seg barns perspektiver.	46
3.3 ETISKE REFLEKSJONER	47
3.3.1 Etiske overveielser i forhold til innhenting av barnas samtykke	48
3.3.2 Når ett barns foresatte eller personalet ikke har samtykket til deltagelse.....	50
3.4 FORSKERROLLE	51
4 INNSAMLING OG ARBEID MED MINE DATA	54
4.1 VALG AV BARNEHAGE.....	54
4.2 MØTE MED BARNEHAGEN.....	54
4.3 FORBEREDELSE OG VALG AV OBSERVASJONSSITUASJON.	55
4.4 BLOMSTERENGA BARNEHAGE AVDELING HESTEHOV.	56
4.4.1 Beskrivelse av observasjonssituasjonen.	56
4.5 MINE DATA.....	58
4.6 TRANSKRIBERING AV VIDEOfILM	58
4.7 ANALYSE I KVALITATIV FORSKNING.....	61
4.7.1 Første lesning.....	62
4.7.2 Andre lesning.	63
4.7.3 Tredje lesning.....	64
4.7.4 Fjerde lesning.....	64
5 ANALYSE OG DRØFTING.....	66

5.1	ALLE BARNAS RETTIGHETER	67
5.2	SYN PÅ BARN.....	68
	"Vil du prøve selv?"	69
	"Kan den være din da?"	70
	"Det har vi blitt enige om."	70
	"Vi glemte jo å dra opp glidelåsen..."	71
5.2.1	<i>Stor "fornuft" og liten "kropp"?</i>	71
5.3	NOE MER ENN Å LYTTE	73
	"Skal du ha den med ut?"	74
	"Er du trøtt?"	74
5.3.1	<i>Samtaletema</i>	75
	"Borte-tit-tit!"	76
	"Og jeg... og Thea."	76
	"Ballong-lek."	77
	"Borte-bøh!"	78
5.4	BARNAS UTTRYKK.....	79
5.4.1	<i>Konvensjonelle verbale uttrykk</i>	80
	"Skal vi la Postmann Pat sitte på hylla?"	80
	"Ja, du har jo så fine støvler."	81
5.4.2	<i>Verbale, nonverbale og kroppslige uttrykk</i>	84
	"Hvilke klær skal på...?"	84
	"Hva er det du mener?"	86
5.4.3	<i>Gråt</i>	86
	"Dù... Skal du gå ut?"	87
	"Ikke så gøy å ha på klær?"	88
5.4.4	<i>Stillhet</i>	89
	"Hei, Postmann Pat!"	90
	"Kan du vise meg?"	91
5.5	VÆREMÅTE ELLER METODE?.....	92
	"Ja..., den er fin vet du."	93
	"Du kan ikke spise hele tiden skjønner du."	94
5.6	MEDBESTEMMELSE	96
	"Vil du ikke ha dem på?"	97
	"Skal du ha en annen lue?"	97
	"Skal du ha den isteden?"	98
6	AVSLUTNING.....	102
6.1	TEORETISK OPPSUMMERING	102
6.2	DRØFTING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER	104
6.3	METODOLOGISKE VURDERINGER.....	106
6.4	VALIDITET I POSTMODERNE FORSKNING.....	107
6.5	MULIGE PEDAGOGISKE KONSEKVENSER	110
6.6	VEIEN VIDERE...	111
	LITTERATURLISTE	113
	VEDLEGG.....	122
	VEDLEGG A: BREV FRA NSD OM TILRÅDNING AV PROSJEKTET.....	122
	VEDLEGG B: PROSJEKTVURDERING FRA NSD	123
	VEDLEGG C: INFORMASJONSBREV TIL BARNEHAGEN.	124
	VEDLEGG D: SAMTYKKEERKLÆRING FRA STYRER.	125
	VEDLEGG E: SAMTYKKEERKLÆRING FRA DE ANSATTE.	126
	VEDLEGG F: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE OG FORESATTE.	127
	VEDLEGG G: SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORESATTE.	128
	VEDLEGG H: EKSEMPEL PÅ TRANSKRIPSJON AV VIDEO	129
	VEDLEGG I: EKSEMPEL PÅ ANALYSE.	130
	VEDLEGG J: TABELL SOM VISER TIDSBRUK I DE ULIKE PÅKLEDNINGSSITUASJONENE	131

1 Innledning

*”Ja, dette er jo bare en liten barnesang,
men den skal jammen handle om voksne denne gang,
for jeg har ofte lurt på hvordan det ville gå,
hvis vi sa sånn til voksne,
som de til alle små.
Å-hutte-tutte-tei!
Da ble det bråk, hu hei!
Og etterpå så ble det ikke greit å være meg...”*

(fra visa ”Å huttetutetei” av Alf Prøysen).

Ofte når jeg i sosiale lag har fortalt at jeg jobber i barnehage på en småbarnsavdeling, har motspørsmålet vært om ikke jeg kan tenke meg å jobbe med de litt eldre barna, så jeg kan lære dem noe og gjøre mer sammen med dem. Ofte møtes de yngste barna med et fokus på alt de ikke kan, istedenfor å rette fokus mot det de kan. Siden jeg startet på førskolelærerstudiet i 1997 har jeg vært opptatt av de yngste barnehagebarna. Jeg savnet da litteratur som omhandlet de yngste, og synes generelt det var lite fokus på denne aldersgruppen. Handlet det om de yngste barna, var dette i hovedsak ut i fra et utviklingspsykologisk perspektiv, altså en stadieteori om hva barna skulle mestre ut i fra sitt aldersnivå. Jeg begynte etter hvert å jobbe som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling, og synes både deres lekkompetanse, interesse for jevnaldrende og generelle utvikling, ikke stemte helt med det jeg hadde lest i faglitteraturen. Jeg har altså lenge vært sulten på mer kunnskap om de yngste barna.

Det var derfor naturlig for meg at det var de yngste barnehagebarna denne oppgaven skulle omhandle. Etter hvert i arbeidet har det nok også gått opp for meg hvor viktig det har vært å styrke de yngste barnas rettigheter. Det at en skal bli tatt på alvor uansett alder eller størrelse. Jeg er selv knappe halvannen meter høy, og ser en del yngre ut enn hva jeg er. På grunn av dette har jeg ofte blitt møtt som yngre enn jeg er, og med en holdning fra omverdenen der etter. Jeg har altså til en viss grad opplevd at det en sier tillegges vekt i forhold til (oppfattet) alder og modningsnivå, slik det står i FNs Barnekonvensjon ”... og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (FN, 1989)”. Dette er personlige erfaringer som har vært med på å sentrere mitt fokus mot barns rett til medvirkning. Samtidig med ønske om at barn skal sees på som subjekter og likeverdige mennesker helt i fra fødselen av. At kunnskap,

alder eller modenhet ikke skal legge føringer for i hvilken grad mennesker blir tatt på alvor.

1.1 Oppgavens fokus

Denne oppgavens fokus har endret seg noe underveis. Ut i fra min bakgrunn og interesse for de yngste barnehagebarna ønsket jeg som sagt å ha fokus på denne aldersgruppen. Høgskolen i Oslos samarbeidsprosjekt med NOVA, om "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder" (NOVA, 2005), var også med å styrke interessen for forskning med denne aldersgruppen.

Antallet barn under tre år i barnehagen øker. I 2004 var det 213045 barn i norske barnehager (åpen barnehage ikke medregnet), 56024 av barna var under 3 år. Det betyr at de yngste barna utgjorde 26 % prosent av det totale antallet barn. Den yngste aldersgruppen økte med 4687 barn fra året før. Med unntak av en liten nedgang i 1999 har andelen barn under 3 år i barnehage økt jevnt de siste årene, og vil trolig komme til fortsette å øke (BFD, 2004-2005c). Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen (2002) hevder i sin statusrapport at det foreligger lite forskning om de yngste barnehagebarna. Dette kan sees i sammenheng med at det meste av den barnehageforskningen som foreligger, omhandler de over tre år. I løpet av de siste årene har de yngste barna imidlertid fått mer oppmerksomhet, og stadig mer forskning omhandler etter hvert de yngste barnehagebarna. Mye av den forskningen som foreligger, omhandler samspillet og relasjonen barn imellom (Greve, 2005; Johannesen, 2002; Johansson, 1999; Løkken, 2000a, 2000b; Sandvik, 2000). I denne forskningen er særlig deres kroppslige samværs måte belyst. Os (2004) har sett på de yngste barna i møte med kunst. Mens blant andre Lindahl (1996) og Haugen (2005) ser på de yngste barnas læring og utvikling, henholdsvis hvordan barn lærer ny kunnskap gjennom erfaring, og læring om seg selv i møte med barnehagens verden.

1.1.1 Formål og tilnærming

Jeg vil i denne oppgaven *se nærmere på de yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv.*

Dette var som nevnt ikke noe jeg hadde klart ved prosjektstart, men et temaområdet som er et resultat av mitt møte med barnehagen, samt det som har skjedd politisk innen

barnehagefeltet. Før jeg gikk ut i barnehagen hadde jeg altså ingen klart formulert problemstilling. Det jeg visste var som nevnt at jeg med min bakgrunn, ønsket å ha fokus på de yngste barnehagebarna. Etter hvert var jeg også bestemt på å se hva som skjedde ute i barnehagen, altså en empirisk studie. Det jeg visste før jeg gikk ut, var at jeg ønsket å se nærmere på kommunikasjonen mellom barn og voksne.

Månsson (2000) viser til at tidligere forskning omkring de yngste barna og deres voksenrelasjoner er mor-barn sentrert, mens nyere forskning i tillegg studerer det komplekse samspillet mellom flere ulike sosialiserende instanser og barnet. En forandring som i forskningsøyemed kan sees som en form for paradigmeskifte. Videre sier hun at siden det er gjort lite forskning på de yngste barna i barnehagen og deres relasjoner til de voksne, og fordi utviklingspsykologien fortsatt fremfor alt bygger på mor-barn relasjoner, er dette området viktig å utforske (Månsson, 2000:12). Den norske forskningen som foreligger på dialoger mellom voksne og barn i barnehagen tar i hovedsak for seg eldre barn slik som blant andre Bae (2004). Ødegaard (2006a, 2006b) holder på med et doktorgrasprosjekt som omhandler hvordan de yngste barna og voksne sammen lager fortellinger i barnehagen. Siden jeg ønsket å se nærmere på hva slags premisser som lå til grunn for dialoger mellom de yngste barna som i mindre grad uttrykker seg via det konvensjonelle verbalspråket, og de voksne i barnehagen, ser jeg Ødegaards pågående studie som svært relevant for mitt fokus.

Jeg var i en barnehage og filmet barn og voksne mens de kledde på seg for å gå ut. Påkledningskonteksten i mange barnehager kan for utenforstående virke forholdsvis kaotisk, det er ofte mye som foregår på en gang, mange barn og få voksne. I barnehagen hvor jeg var og filmet, var imidlertid påkledning før utelek organisert slik at det stort sett var et barn og en voksen som samarbeidet om å få på klær. Det har som nevnt skjedd mye i barnehagefeltet det siste året. 1. januar 2006 trådte en ny revidert Barnehagelov i kraft (KD, 2005). Nå er derfor barns rett til medvirkning i barnehagens hverdagsliv lovfestet. 1. mars 2006 var forskriften til loven klar, noen måneder forsinket, og fra august 2006 trer den nye reviderte utgaven av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i kraft (KD, 2006a)¹. Barns rett til medvirkning er her utdypet. Barns medvirkning, var mye på grunn av den nye Barnehageloven og Rammeplanen, noe de var opptatt av i barnehagen hvor jeg var og filmet også. Dette sammen med mine tidligere erfaringer rettet derfor mitt fokus mot barns medvirkning i påkledningssituasjoner. Det er tidligere forsket på barn som medborgere og fokus på barns medbestemmelse (Bjerke, 2002; Kjørholt, 2005; Knutsen, 1999; Seland, 2004).

¹ Den nye rammeplanen vil suppleres med 7 ulike temahefter, hvor et av de omhandler medvirkning og et annet omhandler de minste barna (se <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-090034/dok-bn.html>).

Internasjonalt har det også vært økt fokus på barns rett til deltagelse og medvirkning (Alderson, 2005), men denne typen forskning har i hovedsak fokus på barn fra tre år og oppover. Jeg var derfor interessert i å se nærmere på hvordan barns rett til medvirkning kunne imøtekommes i voksnes møter med barn som i mindre grad uttrykker sine intensjoner, ønsker og behov via det konvensjonelle verbalspråket. Hvordan jeg vil se nærmere på de yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv, vil komme som en utledning av min teoretiske tilnærming².

Min studie er preget av en eklektisk tilnærming. Det vil si at jeg er inspirert av flere ulike forskningstradisjoner, både poststrukturalistisk, hermeneutisk og fenomenologisk tenkning. I min teoretiske tilnærming kombinerer jeg nasjonale styringsdokumenter, barndomssosiologiske perspektiver og relasjonspsykologiske perspektiver, noe jeg mener til sammen utgjør et barnehagepedagogisk bidrag. Dette vil jeg komme tilbake til avslutningsvis³.

1.2 Avgrensing og avklaring

Denne oppgaven ser på møter mellom voksne og barn, og hva medvirkning kan være i disse møtene i en avgrenset og på forhånd bestemt situasjon, påkledning til utelek i en garderobe på en barnehageavdeling for barn under 3 år. Bakgrunnen for at jeg valgte å filme påkledningssituasjoner var fordi jeg ut i fra erfaring tenkte at det i påkledning av yttertøy ville forekomme interaksjon mellom barn og voksne i samarbeidet med å få på klær. Jeg ser derfor ikke på barns rom for medvirkning i barnehagens hverdagsliv generelt, men jeg vil avslutningsvis drøfte min studies overførbarhet til andre sider ved barns hverdagsliv i barnehagen. Da påkledningen er organisert slik at det stort sett er en voksen som kler på ett og ett barn, drøfter oppgaven i mindre grad hvordan de ulike barnas rett til medvirkning kan komme i konflikt med hverandre. Møtene mellom barn og voksne omtaler jeg både som samspill, interaksjon, kommunikasjon og samhandling. Noen begreper har jeg i det følgende valgt å begrepsavklare nærmere.

1.2.1 De yngste barnehagebarna

Etter at andelen 1 og 2-åringer i barnehagen har økt, har det også vært økt oppmerksomhet rettet mot denne gruppen barn. Førskolebarn er en tidligere mye brukt benevnelse på barn i barnehagen. Alle barna i barnehagen er i og for seg førskolebarn, men for å påpeke at fokuset er på barn under 3 år, meldte behovet seg for å kalle denne

² Se punkt 2.3 for mine forskningsspørsmål.

³ Se punkt 6.2 om drøfting av teoretiske perspektiver.

gruppen noe annet. "Kjært barn har mange navn" heter det seg. I mangel på et bedre norsk begrep tok Gunnvor Løkken i bruk det engelske begrepet "toddler" om aldersgruppen 1-2 år. Begrepet benyttes etter hvert av stadig flere innen forskningsfeltet⁴. Toddlerbegrepet begrunnes ut i fra barnas karakteristiske gangstil, da toddler betyr den som stabber og går (Haugen, Løkken og Röthle, 2005:9). Da jeg i min oppgave ser på de yngste barnehagebarnas kompetanser som i mindre grad handler om å stabbe og gå, ble toddlerbegrepet for meg noe reduksjonistisk. Mye brukt i omtale av denne aldersgruppen er også små barn eller de minste. Jeg ønsker ikke å bruke betegnelsen små barn eller de minste, fordi det fokuserer på størrelse. Noen vil alltid være et lite barn, og etter hvert en liten voksen, i forhold til andre barn og voksne på samme alder.

I denne oppgaven velger jeg å omtale denne aldersgruppen som de yngste barnehagebarna. Jeg er imidlertid ikke helt fornøyd med denne benevnelsen heller. Det retter fokus på alder, og jeg får assosiasjoner til utviklingspsykologiens stadieteorier, noe jeg ønsker denne oppgaven skal være et alternativ til. Isteden er mitt formål å tydeliggjøre at også de yngste barnehagebarna må tas på alvor, og at alder ikke skal bli brukt mot dem i forhold til deres rett til medvirkning. Fordi det i forbindelse med barns rett til medvirkning eller medbestemmelse i stor grad har vært fokus på eldre barn, blir det her et poeng at jeg nå drøfter de aller yngste barnas rett til medvirkning. I temahefte for barns medvirkning i forbindelse med ny rammeplan, understrekes det viktigheten av at de yngste barnas rett til medvirkning må belyses og tas på alvor (Bae, 2006 [under arbeid]). I denne oppgaven vil jeg altså, i mangel på et bedre begrep, benytte de yngste barna om denne gruppen barnehagebarn.

1.2.2 Et konvensjonelt verbalspråk

I omtale av de yngste barnehagebarna sies det ofte at de ikke har lært seg det verbale språket enda, eller de som ikke er så verbale. Jeg blir litt fattig på ord, og det er vanskelig å finne et begrep som innebefatter barna som er i ferd med å "knekke språkkoden" eller lære seg et verbalt språk. Et problem med ord er ofte ikke at de sier for lite, men at de sier for mye. Ord forstås også forskjellig av forskjellige (Lenz Taguchi, 2004). Kanskje er det mitt problem i omtalen av barn som er i ferd med å lære seg verbalspråk, at "det å ikke ha lært seg verbalspråk enda", "ikke er så verbale" eller "uten fullt utviklet verbalspråk" sier for mye? Samtidig fanger det ikke det komplekse, og jeg har hatt vanskeligheter med å finne et begrep som gjør det.

⁴ I Haugen, Løkken og Röthle (2005) benytter alle bokens forfattere toddlerbegrepet.

Jeg har i min oppgave derfor valgt å kalle det språket som er overens med den allmenne oppfatningen av hvordan ord benyttes og uttales for det konvensjonelle språket. Konvensjonalitet bygger på hvordan uttrykk anvendes innen en spesifikk språksammenheng (Lindahl, 1996:44f). Barnas verbale ytringer som for meg ser ut til å ha en intensjon, men som ikke uttales eller regnes som konvensjonelle ord, betegner jeg som verbalspråk. Dette gjør jeg fordi det er viktig for meg å belyse at ordene som barnet benytter er en del av den verbale kommunikasjonene og har en mening, uansett om ordene er deres egne eller uttalt på deres egen måte. Jeg har derfor valgt å kalle alle barnas ord for verbale ytringer, men skiller altså mellom verbale ytringer og konvensjonelle verbale ytringer. Det barna uttrykker som ikke verbale uttrykk, det vil si med kroppen, mimikk, blikk og lignende, omtaler jeg som kroppslige og nonverbale uttrykk.

1.2.3 *Kommunikasjonsbegrepet*

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske verbet *communicare*, som betyr ”gjøre felles” (Valvatne og Sandvik, 2002:34). Jeg benytter i denne oppgaven kommunikasjonsbegrepet om den delingen mennesker imellom gjør av opplevelser, følelser og erfaringer, og ikke minst delingen av intensjoner. Det mennesker kommuniserer som ønske om ikke å dele, ser jeg også på som viktig. Altså retten til å ikke være gjennomslukt (Viruru, 2001). Dette er slik jeg ser det forenelig med Sterns (2003) teoretisk perspektiv på intersubjektivitet som jeg utdyper nærmere i neste kapittel, og som er et av mine perspektiver knyttet til oppgavens fokus på barns medvirkning. Jeg ser på kommunikasjonen mellom barn og voksne som relevant i forhold til barns rett til medvirkning.

1.3 *Oppgavens oppbygging*

Jeg har nå i *kapittel 1* gitt en bakgrunn for valg av oppgavens fokus, og gjort rede for noen avgrensinger.

I *kapittel 2* vil jeg forankre oppgaven teoretisk. Mitt teorikapittel er todelt. Den første delen inneholder en sosiologisk del som drøfter barns rett til medvirkning. Barnehagens overordnede styringsdokumenter, og endringer i synet på barn og barndom drøftes relatert til barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Teorikapitlets andre del omhandler intersubjektiv deling, som er min teoretiske brille for å se nærmere på barns medvirkning. Til slutt vil jeg gjøre rede for mine forskningsspørsmål.

I *Kapittel 3* drøfter jeg oppgavens epistemologiske tilnærming, ved at jeg forankrer oppgaven vitenskapsteoretisk og metodologisk. Jeg begrunner og drøfter valg av video som metode. Etiske betraktninger i forkant og underveis i prosjektet får også stor plass her.

I *kapittel 4* presenterer jeg valg av barnehage, møte med barnehagen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter viser jeg hvordan jeg har transkribert og analysert mine data.

I *kapittel 5* drøfter jeg mine analyser av data i lys av mine teoretiske perspektiver.

Kapittel 6 er en teoretisk oppsummering og drøfting i forhold til mine forskningsspørsmål, en drøfting av mine teoretiske perspektiver, min metodologi og en drøfting av oppgavens validitet. Til slutt sier jeg litt om mulige pedagogiske konsekvenser og hva jeg ser på som fremtidige utfordringer.

2 Teoretiske perspektiver

Denne teoridelen er todelt. Den første delen diskuterer medvirkning ut i fra offentlige styringsdokumenter og nyere barndomssosiologi. Intersubjektivitet vil være mitt teoretiske perspektiv på barns medvirkning i møter med voksne, og vil bli presentert som del to i dette kapitlet.

2.1 Ulike tilnærminger til barns medvirkning

2.1.1 Offentlige styringsdokumenter.

Barns rett til fritt å gi uttrykk for egne synspunkter er fastsatt i FNs konvensjon om barns rettigheter, Barnekonvensjonen (FN, 1989) består i alt av 54 artikler, og ble ratifisert av Norge allerede i 1991. Konvensjonen gir barn særlige rettigheter i tillegg til de rettighetene de har gjennom de generelle menneskerettighetene. Først ved lov 1. august 2003 nr. 86. ble FNs Barnekonvensjon implementert i norsk lovverk (BFD, 2003). Med mitt fokus på barns rett til medvirkning i barnehagen blir artikkel 12 del 1 særlig relevant her.

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 (FN, 1989: artikkel 12).

Om en skal ta det som står i her bokstavelig, er ikke dette alle barns rettigheter. Det er kun de barna som er i stand til å danne seg egne synspunkt, og som er modne nok til at dette synspunktet kan tillegges vekt som innehar denne retten. Men når er et barn i stand til å danne seg et synspunkt? Hva er et synspunkt? Og hva er et synspunkt det skal tas hensyn til? Hvilke barn det er verdt å lytte til, blir slik jeg ser det opp til den voksne å avgjøre. Den voksne kan på den måten definere hvilke av barnas synspunkter som bør vektlegges. ”Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet” står det. Et umodent barns synspunkter skal med andre ord tillegges mindre vekt enn et modent barns synspunkter, er det da slik at de yngste barnehagebarna ikke innehar den samme retten? Når et spedbarn vender blikket vekk når det ikke er interessert i kontakt, mener jeg det uttrykker et synspunkt om at nå vil jeg ikke ha blikkontakt med deg mer. Et synspunkt som skal tillegges vekt. Stern (2003) og andre spedbarnsforskere har med sin forskning vist at dette gjør barna svært tidlig etter fødselen. Altså er barn allerede fra fødselen av i stand til å danne seg egne

synspunkter. Denne formuleringen kan forstås slik at enkelte barn eller mennesker ikke er i stand til å danne seg egne synspunkter. Jeg leste denne setningen med en forståelse av at disse rettighetene gjelder de litt eldre barna som har kommet litt lenger i sin utvikling, og derfor er i stand til å danne seg egne synspunkter det er verdt å lytte til. Det er med andre ord fort gjort å se de yngste barna ut fra et mangelperspektiv, og at deres rettigheter som en følge av det kan komme til å bli forsømt. Hvordan hvert enkelt land velger å forstå konvensjonen, legger føringer for hvordan barns rettigheter imøtekommes i hvert enkelt land. Jeg ser det derfor som relevant å se nærmere på hvordan Norge har valgt å forstå FNs Barnekonvensjons artikkel 12 del 1, og hvordan dette er utdypet i Barnehageloven (KD, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a).

Under revideringen av Barnehageloven våren 2005 ble barns rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter implementert i lovteksten som barns rett til medvirkning (KD, 2005). Den gjeldende Barnehageloven, som trådte i kraft 1.januar 2006, har lovfestet barns rett til medvirkning på følgende måte i § 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 (KD, 2005:§3).

I følge norsk lov har alle barn denne retten. Det står ingenting om at det kun gjelder de som er i stand til å danne seg egne synspunkter. Men det er videreført at deres synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barns lovfestede rett til medvirkning skal utdypes i lovens forskrift, som er Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a). Den har også vært oppe til revidering, og planen var noe forsinket klar 1.mars 2006. Det ble høsten 2005 utarbeidet et høringsutkast som var ferdig rett før regjeringsskiftet. Med den nye regjeringen ble det dannet et nytt departement, Kunnskapsdepartementet (KD). Ansvar for barnehagepolitikken er nå flyttet fra Barne- og familiedepartementet (BFD) til Kunnskapsdepartementet. Det nye departementet ønsket å se Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i sammenheng med skolens læreplaner, og tidspunktet for fastsettelse av revidert plan ble derfor utsatt til våren 2006 (KD, 2006b).

Det har med andre ord skjedd mye politisk på barnehagefronten det siste året. Den nye Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a) inneholder et eget kapittel om barns rett til medvirkning. Barns medvirkning var også et tema i

Rammeplan for barnehagen (BFD, 1995), men det var ikke så klart definert som nå. Det var likevel nedfelt flere steder, blant annet under planlegging av virksomheten, hvor det ansås som viktig å ta hensyn til barnas syn på barnehagen gjennom barneintervju og observasjon av barna, og å ta utgangspunkt i barneperspektivet i planleggingen. Barnas frihet til å selv kunne være med å styre sin hverdag innenfor grenser av hva de kunne mestre ut i fra alder og utvikling var påpekt (BFD, 1995, 2004-2005a). Barns rett til medvirkning er derfor ikke noe nytt med den nye Rammeplanen. Selv om den nye Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a) ikke var gjeldende på det tidspunktet jeg foretok min datainnsamling, vil det likevel være den som i hovedsak er utgangspunktet i mine drøftinger av de yngste barnas medvirkning. Dette fordi jeg ønsker å drøfte hvordan den kommende Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kan forstås og få betydning for barn i barnehagens hverdagsliv. Om medvirkning står det i den nye planen at:

FNs Barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. 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 ta hensyn til andre.

Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger, og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati.

Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. 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. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Å ta barns medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene.

Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis rom for barns medvirkning. Slik kan barn bli motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Barn må erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som tar hensyn til hele gruppen (KD, 2006a:8)⁵.

⁵ Sidetallene i denne oppgaven er hentet fra utgaven som ligger på internett, i den gjeldende planen som ble utgitt i mai 2006 står dette på side 13-14.

Den endelige teksten under dette punktet er endret fra høringsutkastet (BFD, 2005b). Det står nå at FNs Barnekonvensjon vektlegger at barnet har rett til å *si* sin mening. I neste avsnitt står det riktignok å gi uttrykk for, noe det også står i den norske versjonen av FNs Barnekonvensjon (FN, 1989). Det første er med andre ord en feilsitering. At det står å uttrykke er viktig for at alle barnehagebarna og deres ulike måter å uttrykke sine synspunkter på, skal bli tatt hensyn til. I høringsutkastet til ny Barnehagelov sto det i forslag til ny lovtekst under § 3:

”Barn i barnehagen har rett til å uttale seg om sitt syn på barnehagen og rett til medbestemmelse innenfor barnehagens daglige virksomhet (BFD, 2004-2005a:37).”

To ting er endret her. Ikke alle barn har et muntlig språk, flere høringsinnstanser mente derfor at ”uttale” burde endres til ”uttrykk” i lovteksten (BFD, 2004-2005b:36). Dette ble som en følge av dette, endret til uttrykk i den gjeldende lovteksten. Denne detaljen i lovteksten er som nevnt viktig for de yngste barnehagebarna, men også for eldre barn og barn som av ulike årsaker ikke kan eller velger å uttrykke seg med ord. Det er viktig at også deres nonverbale og kroppslige uttrykk, blir tatt hensyn til i like stor grad som de verbale. I høringsutkastet står det medbestemmelse. Dette er endret til at barn skal ha mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (KD, 2005). Distinksjonen mellom medvirkning og medbestemmelse vil jeg komme tilbake til under neste punkt.

I de nye Rammeplanen er nå virkelig alle barna inkludert. Det står ikke at det vil avhenge av barnets alder og modenhet hvorvidt dets synspunkter skal tillegges vekt, men det står isteden at;

”[...] Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå (KD, 2006a:8).”

Det er altså praktiseringen som vil være annerledes, og ikke retten. Da de yngste barns rett til medvirkning er mitt fokus i denne oppgaven vil jeg naturlig nok komme tilbake til hvordan FNs Barnekonvensjon (FN, 1989), Barnehageloven (KD, 2005) og Rammeplanen (KD, 2006a) kan få betydning for praksis. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, blir et langt navn når den vil omtales gjentatte ganger. Jeg velger derfor ofte å omtale den kun som Rammeplanen.

2.1.2 *Selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning.*

Barnehageloven (KD, 2005) og Rammeplanen (KD, 2006a) bygger på FNs Barnekonvensjon (FN, 1989), og betegner barns rett til deltagelse som barns rett til medvirkning. Begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning benyttes ofte om hverandre. Jeg vil derfor drøfte hvorvidt de ulike begrepene betyr det samme eller hvordan de eventuelt er forskjellige, og si noe om hvorfor jeg forstår medvirkning som noe som omhandler *mer enn* selvbestemmelse og medbestemmelse.

Først vil jeg gjøre en form for dekonstruksjon av de tre begrepene, ved å plukke de fra hverandre. Om jeg deler opp og snur om på rekkefølgen på ordene får de følgende betydning; Medvirkning handler om å virke med. Medbestemmelse handler om å bestemme med. Selvbestemmelse handler om å bestemme selv. I Rammeplanen står det under kapitlet om medvirkning at barn skal få ”... *utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner (KD, 2006a:8).*” Her knyttes selvbestemmelse til medvirkning, og selvbestemmelse blir på den måten en form for medvirkning. Medvirkning handler om selvbestemmelse, men det handler også om noe mer. Bae (2006 [under arbeid]) skriver at medvirkning har en videre betydning, som inkluderer barns rett til å få uttrykke seg, være synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Et barn kan på den måten ha medvirkning uten at det innebærer å bestemme.

I Rammeplanen står det at medvirkning handler om det å ha mulighet til å uttrykke egne intensjoner (KD, 2006a). At ens intensjoner lyttes til og tas på alvor behøver nødvendigvis ikke å resultere i selvbestemmelse. Dette samsvarer med Bjerke (2004:12) som hevder at medvirkning i barnehagen handler om å gi barna muligheter til å påvirke sin egen hverdag og barnehagens felles liv ved at barna blir spurt, lyttet til og akseptert som kompetent og intensjonell.

“...an understanding that is less individualistic and more relational than participation as involvement in decision making – it is more “I want to be a part of this”, less “I know my rights”(Moss, Clark og Kjørholt, 2005:9).”

Jeg mener at medvirkningsbegrepet, i større grad enn medbestemmelse og selvbestemmelse, åpner for det å være en del av barnehagens fellesskap, mens medbestemmelse og selvbestemmelse i større grad kun handler om det å fremme sine rettigheter. Medbestemmelse og selvbestemmelse er altså slik jeg ser det bare én form for medvirkning. Medbestemmelse er ofte forhandlinger hvor barna får opplevelser av innflytelse, og det innebærer at den voksnes beslutning påvirkes. Den voksne kan lytte

til og ta hensyn til barnas uttrykk, men for at det skal være medbestemmelse må det handle om at den voksne og barnet sammen tar en avgjørelse.

“Giving voice involves listening, but listening does not necessarily involve giving voice (Warming, 2005:53).”

Den voksne kan altså lytte til barnet uten at det får konsekvenser for en beslutning, som i at barnets synspunkt blir etterfulgt. Det å lytte handler om noe mer enn å bare lytte med ørene. Den voksne må ta alle barns uttrykk på alvor, og la barns uttrykk få betydning for livet i barnehagen. Det trenger ikke nødvendigvis å skje gjennom medbestemmelse, som at barna skal være med å bestemme alt som skjer. I like stor grad handler det om at barnet skal føle seg sett og forstått.

”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 (Bae, 2006 [under arbeid])⁶.”

Medvirkning ser jeg altså på som både et videre og et smalere begrep enn medbestemmelse og selvbestemmelse. På den ene siden handler det om både medbestemmelse og selvbestemmelse, mens på den andre siden kan det også sees som noe snevrere. Noe som ikke trenger å inkludere verken selvbestemmelse og medbestemmelse. Martens og Sandgren (1999:18) benytter også medvirkning som en samlebetegnelse for både medbestemmelse og selvbestemmelse, og de hevder at all medvirkning forutsetter innflytelse, involvering og påvirkningsmulighet. Medvirkning handler om noe mer enn bare det å bestemme og å ta valg, av og til kan det til og med handle om noe helt annet. Barns medvirkning handler om å bli sett og hørt, og at barnets tilstedeværelse får betydning for og påvirker det som skjer. Jeg støtter blant andre Hauge (2005) i at å gi barn rett til medvirkning handler om å gjøre barns perspektiver gjeldende, og å behandle alle medmennesker som subjekter, slik Bae (2004) beskriver grunnlaget for anerkjennende dialoger mellom førskolelærer og barn. Det er som nevnt et grunnleggende prinsipp i FN's Barnekonvensjon at barnets beste skal stå i fokus (FN, 1989). Dette er nedfelt i konvensjonens paragraf 3. For å konkludere med hva som er barnets beste, så må den voksne sette seg inn i barnets sted og forsøke å nærme seg barnets perspektiv⁷.

⁶ Siden dette er under arbeid er sidetallet uvisst enda.

⁷ Se punkt 2.1.7 om barns perspektiver.

Jeg forstår altså medvirkning som en åpning for at barnet kan få rom til å bli sett og hørt, og ut i fra dette påvirke situasjonen. Det handler ikke nødvendigvis om å ta valg eller skape store endringer på organisasjonsplan, men at innenfor en fastsatt aktivitet få mulighet til å virke med og få betydning for hvordan en situasjon forløper. I møter med de yngste barnehagebarna blir her og nå situasjonene viktig. Jeg ser det slik at det er i her og nå situasjonene at de virkelig har mulighet til medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Bae (2006 [under arbeid]) drøfter hvordan en vid oppfatning av medvirkningsbegrepet lett kan bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen. At personalet ved å jobbe generelt med holdninger om det å se og verdsette barn, naturlig vil få frem og følge opp barnas uttrykk, men at de selv tar avgjørelsene. Jeg ønsker at denne oppgaven skal være et bidrag til å belyse hvordan en slik vid forståelse av barns rett til medvirkning, kan tas på alvor i møter med de yngste barnehagebarna.

2.1.3 Barns medvirkning i et internasjonalt perspektiv.

Norge er et økonomisk rikt land sammenlignet med de fleste andre land her i verden. Å gjennomføre barns rettigheter fastsatt av FNs Barnekonvensjon har derfor andre vilkår her i landet enn i verden for øvrig.

”The human rights approach transforms the cost-benefit analysis that too often dominates public policy debates about children (Majka og Ensalaco, 2005:2).”

Et internasjonalt fokus på barns rettigheter er viktig for barn rundt om i verden. Barns stemmer er ofte marginalisert. Det er ikke bare i fattige land barns rettigheter blir forsømt. Majka og Ensalaco (2005) påpeker at dette også skjer i verdens rikeste land. Det er kun Somalia og USA som enda ikke har implementert FNs Barnekonvensjon (Majka og Ensalaco, 2005). Alle andre land har med andre ord implementert FNs Barnekonvensjon i sitt lands rettigheter. FNs menneskerettigheter omhandler nødvendigheter og ikke luksus (Alderson, 2005). Det er våre rettigheter og ikke mine rettigheter. De skal altså gjelde alle. Noe som kan være nyttig å ha i baktankene i et land som Norge hvor fokus på det enkelte individs rettigheter til tider kan være sterkt. Hvordan barn og voksne kommuniserer, og hva slags syn en har på barns bidrag i kommunikasjonen er kulturbetinget (Valvatne og Sandvik, 2002). På samme måte vil barns rett til medvirkning praktiseres ulikt avhengig av kultur. FNs Barnekonvensjon (FN, 1989) er derfor mer generell i sin utforming av barns rett til medvirkning enn hva Barnehageloven (KD, 2005) og spesielt Rammeplanen (KD, 2006a) er. FNs Barnekonvensjon er kritisert for sin universalitet (Cannella og Viruru, 2004). At det kan stilles spørsmål ved hvorvidt alle rettighetene oppleves som like riktige for alle barn i hele verden.

Å ta hensyn til barns beste er sentralt i FNs Barnekonvensjon. Woodhead (2005) kritiserer hvordan den globale konteksten for barns utvikling omtrent er totalt neglisjert i bøker som omhandler barns utvikling, og at det vestlige barnet på den måten har blitt standarden for hvordan barn utvikles og lærer. Hva som er barns beste utdypes ikke i FN konvensjonen, men i kraft av konvensjonens artikler ligger det føringer for hva som er best for alle barn i hele verden. Hva som anses som barns beste er ofte kulturelt betinget, og det kan derfor drøftes hvorvidt det er helt greit å utarbeide universelle lover for barns beste. Utarbeidelsen av vår oppfatning om barns beste bør ikke minst ta utgangspunkt i hvert enkelt barns perspektiver (Halldén, 2003)⁸.

2.1.4 Hvorfor medvirkning?

Er det ønske om å forberede barna til et demokratisk samfunn som gjør at vi i Norge er så opptatt av barns rett til medvirkning? Eller er det fordi FN har pålagt oss det? Eller er det fordi vi tar barn på alvor her og nå, og fordi også barn som medborgere har demokratiske rettigheter? Hvorfor vi ønsker barns rett til medvirkning og hvorfor dette nå er utdypet i lov om barnehager og Rammeplanen er komplekst. Clark, Kjørholt og Moss (2005:175) mener at forholdet mellom det å lytte til barn og barns rettigheter kan være problematisk av flere grunner. Den fremmer to motstridende eller dikotomiske bilder av barn, som enten avhengige og sårbare eller autonome og kompetente. I rettighetsdiskursen benyttes kompetansebegrepet som et juridisk begrep, da barns inkompetanse som oftest har vært brukt mot barna, som begrunnelse for at de ikke skal inneha retten til å delta eller bli lyttet til. Et liberalistisk syn på barnet som verdt å lytte til, erstatter et essensialistisk syn på barnet som sårbare og avhengig (Kjørholt, Moss og Clark, 2005). Det fremmer et syn på barnet som enten eller. Barna må få være både og hevder Clark, Kjørholt & Moss (2005). Barn må isteden sees på som både avhengig og uavhengig, både kompetente og sårbare, modne og umodne og både like og ulike voksne. Barn kan samtidig som det har behov for å bli tatt på alvor, ha behov for nærhet og omsorg, et behov som i noen grad kan bli glemt i diskursen om barns rettigheter. Fokuset blir da i hovedsak på barns rett til å velge og å bli hørt i barnehagens hverdagsliv. Det handler om at de skal lære å ordne opp i konflikter selv, velge hva de vil leke med og med hvem, når de vil spise og lignende, mens behovet for omsorg og nærhet på bekostning av det kan bli forsømt. Jeg mener det er viktig å ha to tanker i hodet på en gang.

⁸ Se drøfting av dette i punkt 2.1.7 om barns perspektiver.

"We want to avoid adopting a dualistic either /or approach; listening can be both a method and an ethic, participation can be both about having influence over what concerns one and about being part of a larger network of relations (Moss, Clark og Kjørholt, 2005:9)."

Det handler ikke bare om å innarbeide en ny metode eller å endre tenkemåte. Det handler heller ikke bare om den enkeltes behov, men det handler om både og. Det handler om å bli lyttet til, samtidig som barnet også lærer seg å lytte til andre. At barn skal lære seg til å ta valg og stå for disse er ofte en begrunnelse for medvirkning, eller nærmere bestemt det jeg hevder er medbestemmelse. I denne streben etter å oppdra barn til demokratiske borgere, kan barna fort bli viktigere som hva de skal bli enn som hva de er her og nå. Det kan også bli slik at medvirkning ikke fungerer som en rettighet, men en plikt.

"In research as well as practice which involve young children, it is of importance to consider what may be best for them, from their views and as members of society at present, not just for the future (Qvarsell, 2005:99)."

Dette med her og nå og fremtiden er komplekst. Den nye Rammeplanen fremmer som nevnt barns rett til medvirkning og viser til FNs Barnekonvensjon (KD, 2006a). Samtidig er den opptatt av at barna må læres opp til å bli demokratiske samfunnsborgere. Av de fem gangene jeg fant barn som fremtidige demokratiske samfunnsborgere nevnt i Rammeplanen, sto det blant annet at;

"Barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være første skritt for å få innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn (KD, 2006a:23)."

Altså er ikke barnets rett til medvirkning i kraft av å allerede være en samfunnsborger, begrunnelse nok for at barn skal ha rett til å medvirke i barnehagens hverdagsliv. Jeg mener ikke at fremtiden er uten betydning. Det er imidlertid viktig å se barn som subjekter, og ivareta deres rett til medvirkning i kraft av deres rettigheter som medborgere her og nå. At medvirkning ikke blir et middel på vei mot målet. Larsen og Larsen (1992:31) skriver om hvordan personalet i danske barnehager erfarte at det å ta barnas nei på alvor resulterte i færre konflikter mellom voksne og barn. På den måten kan det å unngå konflikter med barna, også være en begrunnelse for å styrke barns medvirkning. Det å begrunne barns rett til medvirkning ut i fra et mål om å unngå konflikter, kan imidlertid være noe problematisk. Hvis den voksne kun respekterer barnets nei for å unngå konflikter, så oppnår kanskje ikke barnet til det fulle den

respekten det fortjener som et likeverdig subjekt? Det viktige blir som jeg var inne på tidligere, at å arbeide med barns medvirkning ikke kun handler om å finne frem til bestemte metoder, men om hvordan vi som voksne tenker om og ser på barn (Bjerke, 2004). Det er viktig for at medvirkning ikke skal fungerer som en teknikk eller et skinndemokrati.

En grunn til at barn ofte ikke har blitt sett på som kompetente, er med begrunnelse i mangel på et konvensjonelt språk. At fordi de ikke kan uttrykke sine intensjoner, behov og ønsker verbalt, er de ikke verdt å lytte til.

“...rights discourses are prone to exclude the embodied subject and thus the embodied expressions that are vital in order to understand and recognise children as human beings (Kjørholt, Moss og Clark, 2005:176).”

Det kan være utfordrende for den voksne å forstå barns kroppslige og nonverbale uttrykk, men det er viktig at alle barnas uttrykk får betydning for barns medvirkning, da det er via kroppslig og nonverbal kommunikasjon de yngste barna i stor grad uttrykker sine intensjoner, ønsker og behov. Qvarsell (2005) påpeker at barns rettigheter og blant dem barns rett til medvirkning, skal ha barns beste i fokus, altså bygge på artikkel 3 i FN's Barnekonvensjon (FN, 1989). Hun påpeker også slik jeg var inne på tidligere, at barnas beste skal ta utgangspunkt i det enkelte barns perspektiv og dets deltagelse i samfunnet her og nå, og ikke ut i fra et barneperspektiv med et framtidsrettet syn på hva som er beste for det aktuelle barnet eller barn generelt i fremtiden. Skal dette bli reelt må vi ta alle barns uttrykk på alvor, ikke bare de konvensjonelle. Dette vil jeg komme tilbake til.

Ofte når barns rett til medvirkning omtales, eller kanskje spesielt i forbindelse med barns medbestemmelse, blir det at barn må lære seg å ta ansvar for egne valg nevnt i samme åndedrag. Motivet for hvorfor vi ønsker barns medvirkning har da et framtidsrettet perspektiv, om at barn skal læres opp til å bli demokratiske borgere. Qvarsell (2005) begrunner barns rett til medvirkning ut i fra et menneskesyn som ser barnet som et subjekt med rett til å uttrykke sin mening, og at barns ytringer har lik verdi som alle andres ytringer, det være seg eldre barn eller voksne. Barns rettigheter skal tas på alvor i kraft av at barn har rettigheter på lik linje med voksne. Det handler derfor slik jeg ser det om hvordan vi som voksne ser på barn. I denne oppgaven fremmer jeg en praktisering av barns medvirkning, hvor barns medvirkning skal tas på alvor i kraft av barns egenverdi her og nå.

2.1.5 Endringer i synet på barn

Åberg og Lenz Taguchi (2005) hevder at all pedagogisk praksis grunner i praktikerens tenkesett. Et tenkesett som har utgangspunkt i det livet den enkelte har levd, det den enkelte har lest av teori og ikke minst den praktiske erfaringen den enkelte har.

”All pedagogisk praktik utförs alltid med utgångspunkt från ett sätt att tänka om barn, utveckling, lärande, lek eller kunskap (Åberg og Lenz Taguchi, 2005:7).”

Også Rammeplanen fremhever at den voksnes syn på barn og barndom vil få betydning for hvordan han eller hun forstår barns medvirkning (KD, 2006a). Åberg og Lenz Taguchi (2005) er opptatt av at pedagogen må synliggjøre disse forestillingene for å kunne skape endring i praksis. Teorier om barns utvikling og læring er et stort felt. Jeg har ikke mulighet til å gjøre rede for hele dette feltet her, men jeg vil kort nevne noen grunnleggende oppfatninger som jeg tenker kan ha betydning for møter mellom barn og voksne i barnehagen.

Den tradisjonelle utviklingspsykologien har med sine ”utviklingstrinn” og synet på barn som lineært utviklet, fungert som en diskurs ute i barnehagefeltet, men også blant oppfatningen av barn generelt i samfunnet. Den har på den måten fungert normaliserende og som en universell sannhet. Enten utvikler barnet seg slik som utviklingsstigen forteller at det skal, hvis ikke oppfattes det enkelte barnet som unormalt eller avvikende (Nordin-Hultman, 2004). Hva et barn skal kunne i forhold til en viss alder får betydning for hvordan de voksne møter barna, hva slags pedagogiske mål som settes og hvordan det fysiske miljøet konstrueres i forhold til barnas alder. Den utviklingspsykologiske tenkningen står fortsatt sterkt. FN's konvensjon er et eksempel på det. Ved å si at de barna ”*som er i stand til å danne seg egne synspunkter (FN, 1989)*” skal inneha rettigheter, sier en som nevnt samtidig at det finnes noen som ikke er i stand til å danne seg denne typen synspunkter som det er verdt å lytte til. De unngår imidlertid å knytte dette opp i mot en spesiell alder, men knytter det til modenhet. Som jeg var inne på tidligere undrer jeg meg på når er et barn modent ”nok” til å danne seg synspunkter det er verdt å lytte til?

Woodhead (2005) hevder at spørsmål om barns utvikling er avgjørende for tolkning og implementering av Barnekonvensjonen (FN, 1989). Han nevner fire rivaliserende ideer om barn som har formet det Vestlige samfunnets syn på barn, og hvordan de best skal utvikles. En oppfatning av barnet som vilt og uregulert fra naturens side, ser på utviklingen som en form for sosialisering eller ”temming” av barna til å finne sin plass i samfunnet. En annen oppfatning ser barnet som naturlig uskyldig, og som derfor må

utvikles i en beskyttende atmosfære med frihet til lek, modning og læring. Den tredje oppfatningen Woodhead nevner er barnet som "tabula rasa", et blankt ark som skal fylles med kunnskap og lærdom. Her sees den tidlige utviklingen som en avgjørende tid for å legge fundamentet for at barnet skal få utviklet sitt fulle potensial. Det fjerde synet han nevner ser barnet som et resultat av arv og miljø, utviklingen sees på den måten som en interaksjon mellom potensial og erfaring (Woodhead, 2005:83f). Jeg ser på syn på barn som ulikt og ofte motstridende fra kultur til kultur, samfunn til samfunn, menneske til menneske, men også komplekst innen en kultur og et samfunn. Det enkelte subjekt kan også ha et komplekst og til tider motstridende syn på barn. Ulike syn på barn kan gjenkjennes i de ulike av barnas rettigheter i Barnekonvensjonen. Woodhead (2005) nevner at et syn på barnet som "trengende" (in need) kan gjenfinnes i retten til beskyttelse, mens det kompetente barnet passer bedre overens med barnets rettigheter til deltagelse. På samme måte er begrunnelsen for barns medvirkning i Rammeplanen (KD, 2006a) komplekst, noe som jeg tenker henger sammen med at barn er både og. De er både kompetente og selvstendige, men har også behov for ansvarsfulle voksne som kan beskytte dem. Jans (2004) påpeker ambivalensen mellom det å bestemme selv og behovet for beskyttelse, og viser til forskning om at barn ønsker voksne som griper inn og tar ansvar når ting kommer ut av kontroll. Når den voksne skal gripe inn og beskytte, og når en skal overlate ansvaret til barna selv oppleves ofte som et dilemma, både for barn og voksne.

Det å se barn som "human beings" istedenfor "human becomings" var jeg så vidt inne på tidligere. Dette er en tematikk som de senere årene har vært drøftet av flere (Alderson, 2005; BFD, 2005a; James, Jenks og Prout, 1999; Lee, 2005; Qvortrup, 1994). Det er i dag sterkt fokus på det å verdsette barns liv som betydningsfullt her og nå, og ikke alene med tanke på fremtidige "effekter". Synet på barnet som noe som skal bli til noe har imidlertid sterke røtter både her i Norge og i andre land. Lee (2005) hevder at det har en historisk forklaring ved at vi tidligere så på voksne som noe fast. Når en nådde en viss alder, hadde en også nådd visse mål her i livet og var "ferdig". Den voksne kvalifiserte da som "being". Inntil dette målet var nådd, var en ansett som en "becoming", en som skulle bli til noe. Han hevder imidlertid at voksendommen ikke lenger er så stabil, og han stiller seg tvilende til om voksne fortsatt kan sees på som "beings", men også bør sees på som "becomings". Det er ikke lenger slik at det vanligste er å få seg en jobb og en familie, for så å leve i den familien eller jobbe i den samme jobben resten av livet (Lee, 2005). Når det gjelder barn ser jeg det som viktig å se deres verdi her og nå, og ikke ensidig se de som hva de skal bli, og at det derfor er viktig å se både voksne og barn som både hva de er og hva de skal bli.

Voksnes syn på barn er som nevnt ofte ganske paradoksalt. Barnet sees både som et objekt som har behov for beskyttelse samtidig som barnet sees som et subjekt som har behov for å handle selvstendig (Sheridan og Samuelsson, 2001). Det er dette dilemmaet som ofte gjør det vanskelig for den voksne i møter med barnet, for eksempel i påkledningssituasjoner, og i møter med barns ønske om medvirkning. Vi ønsker å se barnet som et subjekt med sine ønsker og behov, samtidig som vi med vår fornuft og ansvar ønsker å beskytte barnet for eksempel fra forfrysning. Danmark er et av de landene som lenge har jobbet aktivt med barn som medborgere, og på den måten tatt barns rettigheter på alvor. Larsen og Larsen (1992:6) sammenligner det å forberede barna til den moderne verden, med å lære barna å svømme. Det hjelper ikke å gi dem et svømmebelte og kaste dem ut på vann, de må lære å svømme av egen kraft. De påpeker at barnehagens dagligliv er lagt opp på bakgrunn av en utviklingslogikk, hvor vi ser barna som utviklingsobjekter istedenfor subjekter som skal utvikle seg. Videre ser de voksnes forestillinger om barn og om hva barn kan, tenker og har behov for, som den kanskje største hindringen underveis i prosjektet (Larsen og Larsen, 1992:7). En av tankene bak det å se det kompetente barnet handler blant annet om at den voksne ikke bestandig behøver å vite hva som er best eller hva som er rett. Det er som nevnt heller ikke slik at voksenlivet er enden. Vi er alle mennesker i stadig endring og utvikling (Alderson, 2005).

Ofte når det skrives om og snakkes om barns rett til medvirkning, så er det som nevnt innledningsvis barn fra 3 år og oppover som har vært i fokus. Barnehagebarn fra 0-3 år er generelt lite omtalt i faglitteraturen, og i litteratur om barns rettigheter er de nesten ikke nevnt i det hele tatt. Desto yngre barna er, desto større mener jeg faren er for at de vurderes ut fra et mangelperspektiv. Som jeg var inne på tidligere stiller jeg spørsmål ved om det konvensjonelle verbalspråket er nødvendig for i det hele tatt å ha og uttrykke egne meninger, og for at de voksne skal ta hensyn til disse? Barns rett til medvirkning er i Barnehageloven knyttet til det å gi uttrykk for sitt syn på den daglige virksomheten (KD, 2005). Den daglige virksomheten er organisert på ulike plan. Det kan være dagsrytme, vaktplan, åpningstider, ulike organiserte og uorganiserte aktiviteter, bruk av ulike rom til ulike tider, samt regulering av mer grunnleggende behov. Jeg er enig i at barnas evne til å tenke i tidsperspektiv må ha betydning for hva slags medvirkning de skal ha. Det kan ofte for de yngste barnehagebarna være vanskelig å se barnehagedagen i et overordnet tidsperspektiv, og på den måten delta i den langsiktige planleggingen. Til gjengjeld kan barnet uttrykke sterke synspunkter på det som skjer her og nå.

2.1.6 Hva er et barn?

Jeg var inne på at syn på barn er komplekst. For hva er egentlig et barn? Eller hva er egentlig en voksen? Det finnes (heldigvis) ingen slik definisjon. Ingen barn er like og det er heller ingen voksne. Jeg ser ikke på mennesket som bestående av en indre essensiell kjerne, altså at mennesker innerst inne er sånn eller sånn, men jeg ser på mennesket som bestående av mangfoldige subjektiviteter. Hvordan subjekter fremstår, vil være forskjellig avhengig av sammenhengen (Lenz Taguchi, 2004; Åberg og Lenz Taguchi, 2005). Noen ganger er jeg ”snill” og andre ganger er jeg ”slem”, og i noen sammenhenger er jeg stille, i andre prater jeg som en foss. Selv om det noen ganger kan være en trøst å tenke at jeg innerst inne er snill, så tenker ikke jeg at jeg verken er det ene eller det andre innerst inne. Jeg er både og.

Det finnes likevel en dominerende oppfatning av hva et barn, en voksen, en kvinne eller en mann ”skal” være. Alderson (2005:129) skriver om hvordan det å ta et skritt tilbake og se kritisk på ideer vi tar for gitt, før vi tar beslutninger om hva en bør gjøre, kan være nyttig i arbeidet med å forstå barndom klarere. Hun anser i likhet med flere at forskning som avdekker skjulte oppfatninger som den mest fruktbare og viktige typen forskning. Cannella og Viruru (2004) sier også at det er på tide at voksne tenker om igjen og forsøker å se nye måter å forstå det vi tror vi vet om barn og barndom. Altså at vi tenker oss om før vi definerer hva et barn, barneperspektiver og barns perspektiver er ⁹. De ser på barndommen som kolonisert, ved at voksne som har kontrollen og lager kunnskapen, ser på barn som en gruppe som må kontrolleres. Alderson (2005) sammenligner forskning på barn med forskning på kvinner, hvor forskning de senere årene har avdekket vedtatte ”sannheter” om kvinnen kontra mannen.

”... in the past, children suffered from being treated too much “like adults”, but now we know, scientifically, what children are “really” like (Alderson, 2005:129).”

“Vi” har altså fridd barnet fra de voksne, og opp igjennom har forskningen søkt å finne svaret på hva et barn er. Utviklingspsykologien har som tidligere nevnt opp igjennom funnet svar på hva et barn er eller bør være når det når en viss alder, og at barn som ikke stemmer overens med disse kravene er avvikende og unormale (Nordin-Hultman, 2004). Mye av barnehagens og helsestasjonens prosjekt er altså å sjekke at barna er innenfor normalen. Alderson har laget en delt tabell som oppsummerer de tradisjonelle sannhetene om kvinner kontra menn (Figur 1).

⁹ Se punkt 2.1.7 om barns perspektiver.

Barn/Kvinner	Voksne/Menn
Uvitende	Vitende
Uerfaren	Erfaren
Ustabil	Stabil
Dum	Smart
Avhengig	Beskyttende
Ikke til å stole på	Til å stole på
Svak	Sterk
Umoden	Moden
Irrasjonell	Rasjonell
Inkompetent	Kompetent

Figur 1: "Sannheter" om kvinner og menn (Alderson, 2005:129)[omarbeidet tabell].

Tradisjonelle oppfatninger av kvinner kontra menn, og nåtidens oppfating av barn kontra voksne har visse likhetstrekk. Jeg leste tabellen ved at jeg puttet barn inn i kvinnens sted og den voksne på mannens plass. Det har antagelig sammenheng med mitt fokus på barns rettigheter og syn på barn, og spesielt hvordan en ser på de yngste barnehagebarna. Kvinnene har kommet et stykke på vei, nå er det altså barnas "tur" hevder Alderson (2005).

"We know so much about (not) teaching little girls to be "girls" The next vital task is to tackle the problems of teaching little girls and boys to be "little" (Alderson, 2005:130)".

Alderson hevder at motargumentet mot at barn *læres* til å være svake, dumme, inkompetente, er at dette ikke er noe barn lærer, men noe de *er*. Altså at barnet sees på som inkompetent, og at barn derfor må læres opp til å bli kompetente. Som nevnt tidligere så er verken barn, kvinner, voksne eller menn er enten eller, men både og. Vi kan være rasjonelle i noen sammenhenger og irrasjonelle i andre. Svak på noen punkter og sterke på andre. Akkurat som kvinner opp igjennom har "lært opp til å være kvinner", kan en altså se på barn som "lært opp til å være barn". Barn sees ofte på som hjelpeløse og avhengige fordi de beskyttes som om de er det av voksne. Barn som blir storebror eller storesøster når de er halvannet år kan fort få en rolle som ansvarsfull og stor, til forskjell fra et barn som blir født som familiens "attpåklatt", som kanskje vil møtes annerledes. Hvordan et barn møtes vil til tider derfor avhenge av hvilket miljø barnet befinner seg i. I barnehagen hvor barna kanskje til tider må kjempe om hjelp fra den voksne, vil barna ofte møte andre krav enn de vil hjemme hvor de kanskje har to voksne til å hjelpe seg. Ahlmann (2005) drøfter hvordan voksne lærer barna opp til hjelpeløshet. Mitt inntrykk er imidlertid at hun til en viss grad ikke tar utgangspunkt i barnas lyst til å lære og å være selvstendig, men måter den voksne skal lære barna

selvstendighet for fremtiden, altså hvordan de blir best mulig demokratiske borgere. Det er også ut i fra et perspektiv om å lette arbeidssituasjonen for de voksne. Jeg er i utgangspunktet enig i mye av Ahlmanns (2005) tenkning, men synes måten hun råder praktikere til å arbeide på blir noe instrumentell.

De aller fleste barn yter i barndommen mer eller mindre motstand mot voksnes ønske om å hjelpe eller beskytte. Tidligere og kanskje fortsatt i større eller mindre grad ble den første, men også senere perioder, hvor barnet ytrer ønske om å klare selv eller bestemme selv, sett på som trass. På engelsk kalt "terrible twos". Dette setter stempel på en gruppe mennesker etter alder, og danner negative stereotyper (Alderson, 2005). En sier ofte at en "får de barna en fortjener". Hvordan en møter hvert enkelt subjekt vil naturlig få følger for hvordan det enkelte subjektet vil møte den samme eller lignende situasjoner igjen. Det er en stor forskjell mellom det å støtte barna fordi de må være i kolonnen barn/kvinne (i figur 1), og det å beholde dem der etter at de er klare for, eller ytrer ønske om å være kolonnen voksen/mann (i figur 1) hevder Alderson (2005:132).

2.1.7 Barns perspektiver

Hauge (2005) er en blant flere som hevder at en praksis som fremmer barns rettigheter må ta utgangspunkt i barns perspektiver. Jeg vil her drøfte distinksjonen mellom barns perspektiv og barneperspektivet, men også drøfte hvorvidt vi som voksne i det hele tatt kan ta barns perspektiver. Barns perspektiver og barneperspektivet er både et metodologisk og ideologisk begrep (Halldén, 2003). Mitt fokus her er hvordan det å nærme seg et barns perspektiver kan drøftes i forhold til en barnehagepraksis, altså en drøfting av barns perspektiver som et ideologisk begrep, men også metodologisk i forhold til hvordan voksne kan nærme seg barns perspektiver. Hva slags betydning dette vil ha for min forskningsmetodologi vil jeg komme tilbake til¹⁰.

Jeg mener det er nyttig å bemerke distinksjonen mellom det å inneha et barneperspektiv og det å forsøke å nærme seg barns perspektiver (Halldén, 2003). Når den voksne innehar et barneperspektiv handler hun eller han ut i fra en tanke om hva hun eller han ser på som best for barn ut i fra sitt voksenperspektiv. For å knytte dette til en barnehagehverdag kan det for eksempel være i situasjoner hvor den voksne i barnehagen tenker at det er best for barnet å lære seg at det ikke kan få viljen sin til en hver tid, eller det å lære seg at det er sunt å være ute noen timer hver dag selv om barnet ikke ønsker å gå ut. Et barneperspektiv er på den måten den voksnes perspektiv på hva han eller hun oppfatter som det beste for barnet. Hva som anses som best for

¹⁰ Se punkt 3.2.3 om forskningsmetodologiske vansker ved å nærme seg barns perspektiv.

barn er ikke universelt, selv om mange tanker om barns beste ofte fungerer som universelle sannheter. Slik som FNs Barnekonvensjon (FN, 1989) til en viss grad gjør det.

Barns perspektiver er noe annet. Det handler om det enkelte barns perspektiver på en situasjon. Kanskje kan barnet tenke at jeg ønsker ikke å gå ut i dette regnværet, for jeg synes ikke det er behagelig å ha på meg regntøy. Uten at barnet kanskje vurderer det helsemessige ved å gå ut. Barns perspektiver handler om hvert enkelt barns perspektiver. Hvordan verden ser ut i fra deres synsvinkel, og ut i fra hva det enkelte barn anser som best her og nå. Barns perspektiver vil heller ikke være konstante, på samme måte som voksnes perspektiver ikke er det. Det finnes heller ikke et essensielt barns perspektiv. Barns perspektiver må sees på som mangfoldige og foranderlige (Warming, 2005), og må derfor skrives i flertall som barns ulike perspektiver. På samme måte som vi ikke kan se på barneperspektivet som noe universelt, og må derfor også sette det i flertall, som barneperspektiver. Hva som anses som bra og riktig for et barn ut i fra et voksenperspektiv, vil som nevnt tidligere være forskjellig fra person til person, fra kultur til kultur eller innen ulike diskurser, og den voksnes syn på barn vil ofte ligge til grunn.

For at barns rett til medvirkning skal bli reelt, mener jeg det er viktig at de voksne i barnehagen tar barns perspektiver på alvor i arbeidet med barn. Det er ikke nok at den voksne tenker hva som er det beste ut i fra et barneperspektiv. Den voksne må forsøke å nærme seg barnets perspektiver, og ta hensyn til dette i utforming og planlegging av barnehagehverdagen. Det kan by på store utfordringer for en voksen å lytte til et barn, og la barnets perspektiver få betydning for en situasjons videre forløp. Det har lenge rådet en diskurs om at ”den voksne vet best”, da den voksne har levd lengst og funnet ”svarene”. Når en åpner for barnets perspektiv med denne innstillingen, vil den voksne vurdere barnets perspektiv som rett eller galt. Først når en som voksen møter barn med en tanke om at det ikke finnes noe rett perspektiv eller rette eller gale svar, klarer han eller hun å lytte til barnets perspektiv (Carr, Jones og Lee, 2005; Rinaldi, 2005).

Begrunnelsen for å forsøke å nærme seg barns perspektiv knyttes som nevnt til barns rett til medvirkning. Barns rett til å ha innflytelse på sin egen barnehagehverdag. Barn har ulike behov, og kanskje ikke alle barn er like opptatt av å bestemme eller velge til en hver tid (Kjørholt, 2005). Kanskje er det fra barnas perspektiver andre ting som er viktig i barnehagehverdagen, enn det å bestemme hva slags klær de skal ha på seg, om de skal ut, om de er sultne eller lignende? Dette vil være individuelt. Den voksne må derfor møte hvert enkelt barn ut i fra den enkeltes behov, og forsøke å nærme seg det

enkelte barnets perspektiver på den aktuelle situasjonen. Ved å se på barn som en generell gruppe som ”krever sin rett til å bestemme”, kan det isteden fungere som et barneperspektiv eller en diskurs (Kjørholt, 2005). Med dette i tankene tenker jeg at en da komme i fare for å overse noe annet som er viktig for barnet der og da. Det er kanskje ikke så viktig for barnet å velge om det skal skifte bleie eller ikke, men at den voksne har fokus på barnet og samspillet med barnet i bleiesituasjonen kan være like viktig. Altså at barnets bidrag til hva det samtales om mens de skifter bleie, kan for barnet være like viktig som å bestemme når bleien skal skiftes. Jeg tenker at det handler om at den voksne i møter med barnet er sensitiv for barnets uttrykk, for hva det er barnet er opptatt av her og nå. At det å imøtekomme barns medvirkning således *ikke bare* handler om det å bestemme, men at barna blir sett og at deres tilstedeværelse får betydning her og nå.

Det har som jeg var inne på tidligere, de siste årene vært økt oppmerksomhet rundt det at de voksne må lytte til barn, men nå går teorien et steg videre og påpeker viktigheten av det å gå videre enn bare det å lytte (Bae, 2004; Clark, Kjørholt og Moss, 2005). Lytte kan forstås som å bruke ørene og lytte til verbale ytringer. Når det er snakk om de yngste barnehagebarna, så er det begrenset hva de klarer å uttrykke med konvensjonelle verbale ord. Å kun lytte med ørene i møter med et barn vil ikke være tilstrekkelig for å få et innblikk i barnets perspektiver. Det meste av arbeidet med barns rettigheter har som nevnt i stor grad vært knyttet til de eldste førskolebarna, og i aller størst grad til skolebarn. Altså barn som kan uttrykke det meste av sine ønsker og behov verbalt (Moss, Clark og Kjørholt, 2005). Kanskje har dette også sammenheng med at det i særlig grad er barns medbestemmelse og ikke barns medvirkning som er drøftet? Kjørholt (2005) påpeker at vi fremover må flytte fokus vekk fra det enkelte barns verbalspråklige kompetanse.

”...to open up for notions of children as sensitive and emotional subjects who express their experiences in a variety different ways (Kjørholt, 2005:169).”

Ikke minst blir dette viktig i møter med de yngste barnehagebarna. Rinaldi (2005:20) forstår det å lytte som noe mer enn ved å bare bruke ørene, men i tillegg lytte med alle våre sanser. Dette er en del av det Reggio Emilia pedagogikken ser på som sentralt. Det å lytte til barnas hundre språk, altså ikke bare deres verbale uttrykk, men også alle mulige andre uttrykk eller språk som de kaller det. Tid til å lytte, åpenhet til andres synsvinkler og synspunkter, og det å forsøke å tolke det den andre ”tilbyr”, fremhever Rinaldi som noe av det sentrale i Reggio Emilia pedagogikken (Rinaldi, 2005). Andre former for kommunikasjons ”redskaper” enn det verbale, bør ikke bare sees på som

noe "kreativt ekstra" hevder Clark (2005:46), men isteden sees som en utfordring til det dominerende læringssyn som fremhever verbale/lingvistiske evner på bekostning av andre former for kommunikasjon. Selv om det konvensjonelle verbalspråket fremheves som viktig i Rammeplanen, så er planen tydelig på at barnas ulike uttrykksformer må tas på alvor. Den fremhever også at barnehagen må gi rom for barns ulike perspektiver, og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden (KD, 2006a:8).

Den voksne vil kunne nærme seg et barns perspektiv, for så å velge å ikke ta hensyn til dette. Til hvems interesse nyttes barnets perspektiv spør Johansson (2003). Den voksne kan gå i dialog med barnet, men må som Eide og Winger (2005) og Johansson (2003) påpeker være oppmerksom på at hun eller han ikke manipulerer barnet til å ende opp med å være enige med seg selv. Som voksne i møter med barn har vi en autoritær makt vi må være oss bevisst. Det er viktig at barnet må få forbeholde seg retten til å ikke være gjennomslukt (Viruru, 2001). Voksne har ingen rett til å vite alt om barnet. Den voksne må på den måten være forsiktig med å påberope seg å vite hva barnet tenker og føler. Det kan isteden fungere definerende, og ta fra barnet muligheten til å definere egen opplevelse eller perspektiv (Bae, 2004).

Når jeg lytter til en annen persons verbale utsagn eller andre former for uttrykk, vil jeg handle på bakgrunn av min forståelse av den andres uttrykk. Jeg kan aldri vite sikkert om jeg har forstått den andre rett. Dette mener jeg gjelder uansett når noen forsøker å nærme seg andres perspektiver, det være seg voksne eller barn. Det å forsøke å nærme seg barns perspektiver, uansett om det skjer ved å lytte til det de sier eller å legge merke til andre uttrykksformer, innebærer det etiske betraktninger. Det er en balansegang mellom det å invitere barn til å dele av seg selv, og det å på samme tid beskytte dem mot manipulasjon (Eide og Winger, 2005:77). Voksne og barn kan aldri bli like. Den voksne vil aldri kunne bli et barn. Viruru (2001) viser til Edouard Glissant sin bruk av relasjonsbegrepet. Det skiller seg fra den Vestlige humanismens relasjonsbegrep, som han hevder bygger på likhetsprinsippet, om at relasjonen handler om å gjøre den andre til det samme. Isteden ser han forskjelligheten og det skiftende i relasjonen som en styrke. Relasjonen handler ikke om å definere eller sette merkelapp på den andre.

"When we think about the concept of Relation as it applies to our interactions with young children, language seems to play an implicit role in the process of reducing younger human beings to an essence. Perhaps more so than with any

other group of human beings, language is used to describe, observe, categorize and label young children (Viruru, 2001:37)."

En relasjon trenger med andre ord ikke inneholde ord for å være anerkjennende, eller for å vise at en forstår den andre. Slik intersubjektivitet handler om at mennesker kan kommunisere det som skjer i den andres tanker uten bruk av ord (Stern, 2003:191), noe jeg vil komme inn på senere. Bruken av ord kan ofte medføre en reduksjon av den andre som noe. I vårt forsøk på å forstå barn, reduserer vi dem ofte til en form vi forstår, istedenfor å gå i relasjon med dem med utgangspunkt i at de ikke fullt ut kan bli forstått (Viruru, 2001). Alle har rett til å være ugjennomsiktig (Britton, 1999 i Viruru, 2001). Av og til kan ord si for mye. Forståelse hevder hun er et mye benyttet begrep i tidlig barndomsteori. Noen ganger kan det være like nyttig å godta at vi ikke forstår. Det er viktig for at barnet slik Bae (2004) påpeker, må få lov til å erfare sin egen opplevelse som gyldig uten å få den definert av andre. Jeg ser på dette som en etisk tilnærming til barns perspektiv.

2.2 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet har de siste 20-30 årene vært et sentralt tema innen blant annet spedbarnsforskning (Hansen, 1991; Stern, 2003; Trevarthen, 1998), men de siste årene har flere benyttet intersubjektivitet også i studier av barnehagebarn (Bae, 2004; Brodin og Hylander, 1999; Haugen, 2005; Månsson, 2000). Jeg ser intersubjektivitet som relevant i forhold til de yngste barnas rett til medvirkning i barnehagen, men benytter intersubjektivitet noe annerledes enn for eksempel Stern (2003), da jeg i mindre grad har fokus på intersubjektiv deling i relasjon til barnets selvutvikling. Istedenfor å ha fokus på hvordan barns rett til medvirkning vil få betydning for barna senere i livet, drøfter jeg hvordan barns rett til medvirkning kan i imøtekommes som en verdi i seg selv, og en respekt for barnet her og nå.

Jeg vil i min oppgave likevel ta utgangspunkt i Daniel Sterns (2003) teoretiske perspektiv på intersubjektiv deling¹¹. Ved intersubjektivitet kommuniserer barnet og omsorgspersonen at det som skjer i dine tanker kan ligne det som skjer i mine, så mye at dette kan kommuniseres nonverbalt. En forutsetning for at dette skal kunne skje er at det finnes en felles betydningsstruktur og felles kommunikasjonsmidler som holdninger, gester og ansiktsuttrykk (Stern, 2003:191). Stern (2003) nevner tre mentale tilstander som har stor relevans for den interpersonlige verden, og som ikke

¹¹ Hans teori om intersubjektiv deling er skrevet i 1985, min 2003 versjon er en revidert og oversatt utgave.

krever språk. Det er å ha felles oppmerksomhet, å ha felles intensjoner og å dele affektive tilstander.

Jeg vil benytte intersubjektiv deling som teoretiske briller på det som skjer i kommunikasjonen mellom barna og de voksne i påkledningssituasjonene jeg har filmet. Det vil være umulig for meg som utenforstående å vite hvordan det enkelte barn eller voksne opplever det som skjer i kommunikasjonen. Jeg vil derfor ikke kunne si noe om hvorvidt de oppfatter at det foregår en intersubjektiv deling eller ikke. Intersubjektiv deling kan sees på som problematisk i forhold til at en aldri fullt ut kan ta en annens perspektiv¹². Det er imidlertid forskjell på å forsøke å nærme seg en annens perspektiv og på det å hevde å kunne ta en annens perspektiv. I samvær med de yngste barna som i mindre grad hevder sine behov via det konvensjonelle verbalspråket, vil jeg hevde at en må gjøre et forsøk på å nærme seg barnets perspektiv. Ved intersubjektiv deling kommuniser omsorgspersonen og barnet gjerne uten ord at det som skjer i dine tanker kan ligne det som skjer i mine. Uten at en som omsorgsperson kan vite eller påberope seg å vite med sikkerhet hva barnet intenderer, tenker eller føler, så tilpasser de hverandres væremåte i forhold til den andre. Om den voksnes svar ikke matcher barnets uttrykk eller omvendt, vil det ikke slik jeg ser det, foregå en intersubjektiv deling.

Om barnets rett til medvirkning skal bli en realitet vil det være nødvendig å forsøke å forstå hva barnet ønsker å uttrykke, men det er viktig å trå varsomt. Ved å påberope seg å vite hva barnet tenker, intenderer og føler, mener jeg at resultatet kan bli noe annet enn at barnet medvirker. Dette kan sees i sammenheng med det Bae (2004) påpeker om at den voksne må klare å skille mellom egne og barnets perspektiver. Det er viktig å i samarbeid med barnet kommunisere slik at barnet skal føle seg forstått. I mine videoobservasjoner vil jeg derfor se etter kroppslige, nonverbale og verbale tegn på intersubjektiv deling med utgangspunkt i om barnet og den voksne deler fokus, deler intensjoner og deler følelser. Jeg vil også se hva slags betydning det konvensjonelle verbalspråket får i møter mellom barnet og den voksne.

2.2.1 Deling av intensjoner

Spedbarnsobservasjoner har vist at allerede de første månedene i sitt liv kan barnet være med å kontrollere og regulere egen stimulering og sosial kontakt. Det kan snu hodet unna når det ikke ønsker mat, eller vende blikket vekk når det ikke ønsker kontakt (Stern, 2003:84). Dette er slik jeg ser det absolutt en form for medvirkning.

¹² Se punkt 2.1.7 om barns perspektiver.

Jeg tenker at det i møter med de yngste barna kreves en annen sensitivitet hos omsorgspersonen, enn hva det gjør i møter med eldre barn som ofte har et rikere konvensjonelt verbalspråk, og på den måten kan sette ord på sine ønsker og behov. Fokus i denne oppgaven er hva denne sensitiviteten innebærer, og hvordan barn som er i ferd med å utvikle sitt verbale språk kan forstås som en aktør som har rett til medvirkning, altså krav på at hans eller hennes intensjoner tas på alvor.

Stern (2003:197) påpeker at det er en viktig forskjell mellom det å ha til hensikt å kommunisere, fra det å ha til hensikt å påvirke et annet menneske, altså en form for intensjonell kommunikasjon. Barnet oppdager at det kan kommunisere sine ønsker og behov, ved at han eller hennes protolingvistiske anmodninger for eksempel det å strekke armene ut mot noe hun eller han vil ha, gjerne kombinert med verbale uttrykk og blikket rettet mot omsorgspersonen, resulterer i at omsorgspersonen gir barnet det som det vil ha (Stern, 2003:198). Det handler likevel ikke om at barnet må få etterfulgt sine intensjoner, for at det skal foregå intersubjektiv deling.

”[...] det betyr at hun i møte med barn er nær seg selv og lar barna erfare at hun forstår deres intensjoner og opplevelser, selv om hun ikke alltid er enig med dem eller lar dem følge opp det de vil (Bae, 2004:18).”

Da jeg ser barns intensjoner som en viktig del av barns medvirkning, er det nødvendig at den voksne og barnet klarer å kommunisere hverandres ønsker og intensjoner i hverdagslige situasjoner i barnehagen. At de forstår hverandre, som et utgangspunkt for en forhandling om hvems intensjoner som skal forfølges.

2.2.2 Felles fokus

De første ytre handlinger som gjør det mulig å trekke slutninger om felles oppmerksomhet eller etablering av felles oppmerksomhet, er det å følge en annens synsretning og det å peke (Stern, 2003). En forutsetning for at omsorgspersonens eller et annet barns peking skal fungere til å skaffe felles oppmerksomhet, er at barnet forstår at det skal slutte å se på hånden som peker, men i stedet se i den retning som fingeren peker, altså omsorgspersonens eller andre barns mål med pekebevegelsen. Stern (2003:196) hevder at barnet i tillegg til å følge morens mål med pekingen, vender blikket tilbake til moren for å få bekreftet at hun eller han så på det som var morens mål, og på den måten en bekreftelse på at de to deler oppmerksomhetsfokus. Jeg vil derfor forsøke å legge merke til hvor barnet og den voksne har blikket, og hvordan peking benyttes til å skape felles fokus i mine videofilmer fra påkledningssituasjoner på en barnehageavdeling. Bae (2004) sier at det handler om å

la barnet være. At barnet får rom til å kjenne etter og uttrykke det de er opptatt av, ved at den voksne forsøker å forstå meningen ut i fra barnets perspektiver. Det kan være at den voksne til tider må legge sitt fokus tilside, for å gi rom for barnets fokus.

”Voksne i barnehager kan også være dominert av pedagogiske målsettinger og planer, og i iveren etter å sette disse ut i livet, kan de bli mindre observant og avventende i forhold til ”hvor” barnet er oppmerksomhetsmessig (Bae, 2004:23).”

Å være oppmerksom på barnas fokus er på den måten viktig for barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Samtidig som de voksne må forholde seg til overordnede planer og pedagogiske mål, må de også skape rom for barnets oppmerksomhetsfokus i her og nå situasjonene.

2.2.3 Deling av følelser

Er det mulig å uten bruk av ord, komme ”inn i” andre menneskers subjektive opplevelse slik at den andre forstår at man ”er der”? Jeg tenker som nevnt at en aldri kan komme ”inn i” noen andres subjektive opplevelse, men at den voksne kan forsøke å sette seg i den andres sted og handle med utgangspunkt i det. Barnet får på bakgrunn av dette en forståelse av om hun eller han føler seg forstått. Imitasjon hevdes ofte som den første måten den voksne kan vise barnet at han eller hun ”er inne” i barnets opplevelse (Stern, 2003; Trevarthen, 1998). Stern hevder imidlertid at det er et problem ved bruken av imitasjon. Barnet vil ut i fra omsorgspersonens imitasjon bare få informasjon om at moren har oppfattet hva barnet gjorde, men omsorgspersonen trenger ikke nødvendigvis å ha hatt den samme indre opplevelsen. Bae (2004) bemerker at anerkjennelse, som bygger på intersubjektivitet er noe annet enn speiling. Den voksne må være avgrenset i forhold til egen opplevelse, for å fungere genuint bekræftende.

Imitasjon er derfor ikke nok for at det skal foregå en intersubjektiv deling av affektive tilstander hevder Stern (2003). En forutsetning for at det skal skje en affektiv deling, er at omsorgspersonen kan avlese barnets følelsestilstand ut i fra dets ytre atferd. Dernest må omsorgspersonen vise en atferd som ikke er en ren etterligning av barnets, men en atferd som likevel på en eller annen måte tilsvarer barnets ytre atferd. Like viktig er det så at barnet klarer å lese omsorgspersonens korresponderende reaksjon som noe som har med dets egen opprinnelige følelsesmessige opplevelse å gjøre, og altså ikke bare som en imitasjon av atferden. Først da hevder Stern at en følelsestilstand hos et

menneske kan erkjennes av et annet, og at begge uten bruk av språket da kan føle at overføringen har funnet sted (Stern, 2003).

2.2.4 Affektiv inntoning

Mødre imiterer barnet helt i fra fødselen av (Stern, 2003). Når barnet er omkring ni måneder skjer det i følge Stern en endring i kommunikasjonen, ved at moren føyer til en ny dimensjon til sin imitasjonslignende atferd. Dette er en dimensjon som ser ut til å være tilpasset spedbarnets nye status som potensiell intersubjektiv partner. Denne forandringen kaller Stern for affektinntoning (Stern, 2003:206f). Han hevder at affektinntoning ikke er så enkelt å finne rene eksempler på, fordi de ofte er innvevd i andre atferdsformer. Slik jeg forstår affektiv inntoning, så handler det om at omsorgspersonen svarer med en affekt i forhold til barnets opplevelse, men at den voksne svarer i en annen modalitet enn barnet. Omsorgspersonen gjentar ikke det barnet sier og gjør, men svarer med et utrop som passer, eller en handling som står i samsvar med barnets uttrykk.

Som oftest er omsorgspersonens matching av barnets atferd derfor kryssmodal, ved at som nevnt omsorgspersonen bruker en annen uttrykkskanal eller modalitet for å matche barnet. For eksempel blir stemmenivået til barnet matchet av omsorgspersonens kroppsbevegelser, eller omvendt når omsorgspersonens stemme matcher barnets kroppslige uttrykk. Det er ikke den andre personens atferd som etterlignes, men det fungerer på en måte som et svar på den andre personens følellestilstand. Både imitasjon og affektinntoning er viktige komponenter i en dialog, og kan ikke sees på som dikotomier. Stern (2003:208) hevder at det er de innvevde inntoningene som utgjør en stor del av det inntrykket vi får om relasjonens kvalitet, og at inntoning har en rekke egenskaper som er nyttige for å oppnå intersubjektiv affektdeling. Stern (2003:211) hevder at affektinntoning er en spesiell form for intersubjektivitet, som krever enkelte prosesser som er unike for denne. Ordet empati ligger nært affektinntoningsbegrepet, men det er også her visse forskjeller. Stern (2003:212) hevder at det er visse ting som tyder på at inntoning som regel foregår ubevisst og nesten automatisk, mens empati formidles ved kognitive prosesser.

Intersubjektiv deling ligger til grunn for en anerkjennende holdning, det er en prosess og ingen teknikk. Bae (2004) påpeker at interaksjoner som ikke til en hver tid er preget av intersubjektive møter og gjensidig forståelse, istedenfor å fungere negativt, kan fungere positivt, ved at den voksne gjennom refleksjon kan åpne for nye muligheter. Hvert møte er unikt, og vil derfor bli forskjellig. Den voksne kan ikke lære seg å være

anerkjennende en gang for alle, men dette er isteden prosesser som blir utfordret i ulike relasjoner hele livet (Bae, 2004).

2.2.5 Språket som et tveegget sverd

I det barnet begynner å tilegne seg det konvensjonelle verbalspråket, åpner det for nye måter å være sammen med andre på. Deler av vår bevisste opplevelser kan ved hjelp av språket i større grad deles med andre. Samtidig kan en ved hjelp av språket være i stand til å skape felles opplevelser av betydning, som tidligere var ukjente og som ikke kunne eksistert uten ord (Stern, 2003:230). Barnets tilegning av språket er ikke ensidig positivt, men fungerer også som et tveegget sverd. En ting er hvordan noe oppleves, noe annet er hvordan denne opplevelsen reduseres til verbale symboler. Språket forårsaker på den måten en splittelse i opplevelsen av selvet. Tilegnelse av språket medfører imidlertid at vi kan kommunisere om ting og personer som ikke er tilstede (Stern, 2003).

Betydning er noe som forhandles frem i interpersonlige forhold. Disse innbyrdes forhandlede betydningene (forholdet mellom tanke og ord) vokser, endres, utvikles og utkjempes mellom to mennesker. Betydningen eies dermed i siste instans av oss, hevder Stern (2003:238). Foreldre er ofte barnets første forhandlingspartnere, men etter hvert får andre jevnaldrende og andre voksne enn foreldrene stor betydning i forhandlingene om ords betydning. Etter hvert kan barnet oppleve flere ulike ”vi”-betydninger av samme ord. Språket tar fatt i en del av den sammensatte ikke-verbale opplevelsen, som utgjør en blanding av følelser, fornemmelser, persepsjon og kognisjon. Den delen språket tar tak i, transformeres i løpet av språkliggjøringen og blir en erfaring som eksisterer atskilt fra barnets opprinnelige sammensatte opplevelsen. Ofte medfører verbalisering at en rik amodal sanseopplevelse reduseres til en bestemt sansemodalitet uttrykt i ord. Den rike opplevelsen blir med andre ord redusert til et ord. Et ord som kanskje ikke alltid like passende betegner den opplevelsen barnet har. På denne måten er altså språket en blandet velsignelse for barnet. Det både ”mister” og ”erobrer” masse. Barnet får adgang til et større kulturelt fellesskap, men risikerer samtidig å miste den opprinnelige opplevelsens styrke og helhet (Stern, 2003:245)

2.3 Forskningsspørsmål

Jeg skrev innledningsvis at jeg ønsket å *se nærmere på de yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. På bakgrunn av min teoretiske tilnærming har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

Hva slags betydning har voksne og barns felles fokus for barns medvirkning?

Hvordan uttrykker barna sine intensjoner, følelser og fokus?

Hvilken betydning får barnas konvensjonelle verbalspråk eller verbale ytringer for deres medvirkning?

3 Forskningstilnærming

Innen forskningen, skilles det gjerne mellom det moderne og det postmoderne paradigmet. Dahlberg, Moss og Pence (2002:43) karakteriserer modernismens største utfordring fra 1960-årene for det postmoderne prosjekt. Det åpner for usikkerhet, kompleksitet, mangfold, ikke lineær utvikling, subjektivitet, perspektivmangfold og tid og steds lokale betydning. Dette har fått betydning, både for vitenskapen og det praktiske liv. Det postmoderne paradigmet har hatt betydning særlig innen kvalitativ forskning. Forsknings metodologi kan ikke her lenger behandles som et sett universelle regler eller begreper (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Postmoderne forskning og hvordan vi forstår hva viten er blir annerledes, enn innen det modernistiske paradigmet. Innen det postmoderne paradigmet søker ikke forskeren den eneste rette og objektive sannheten, men åpner for at det forskeren presenterer er et perspektiv av flere mulige. Det er ikke universelt og gjeldende for alle mennesker, men nyttig innen sin lokale kontekst. Validitet og reliabilitet får dermed også en annen betydning¹³.

Hva slags syn jeg har på mennesker og hva jeg forstår viten som, får betydning for hvilken tilnærming jeg velger for min studie. Jeg har allerede i mine teoretiske drøftinger vært inne på mitt menneskesyn¹⁴. I likhet med det nye barndomsparadigme har jeg vektlagt at det ikke er ontologiske forskjeller mellom barn og voksne (Palludan, 2005; Qvortrup, 1994). Metodologi er uunngåelig innvevd i og oppstår fra den enkelte disiplins natur og aktuelle perspektiver (Guba og Lincoln, 2005). De ulike delene i et forskningsprosjekt er på den måten i gjensidig påvirkning. Min vitenskapsteoretiske orientering får betydning for både forskningens teori og metodologi, samt hvordan jeg velger å presentere mine data, samtidig som teori også påvirker mitt syn på viten.

3.1 Min orientering i det vitenskapsteoretiske landskapet.

Min orientering i det vitenskapsteoretiske paradigme har vært preget av et kompass trekkende mot varierende magnetiske retninger. Å skrive en avhandling som dette er en prosess. Både jeg og teksten er i stadig endring. Innen ulike teoretiske perspektiver har de ulike retningene også ulike benevnelse, og grensene mellom de ulike retningene

¹³ Se punkt 6.4 om validitet i postmoderne forskning.

¹⁴ Se særlig punkt 2.1.7 om syn på barn.

er til en viss grad flytende. At det finnes noe som er best eller sant er imidlertid noe som har stått sterkt i min oppvekst på skolen, hjemme og i samfunnet for øvrig. Det moderne prosjekt er på ingen måte over, men har fortsatt betydning for hva vi tenker og hvordan vi ser på verden (Dahlberg, Moss og Pence, 2002; Lenz Taguchi, 2004).

”Vi har startet på en reise som skal dekonstruere småbarnspedagogikken og den sosiale praksis. Vi har forsøkt å være åpne for spenninger innenfor praksis ved å være skeptisk til naturlige kategorier, til motstand fra essensialister og til krav om representativitet. På tross av dette er vi fullt klar over at vi alle er en del av den modernistiske diskursen. Vi er alle oppdratt i denne tradisjonen, hvilket innebærer at den sitter i ryggmargen på oss. Vi er stadig vekk på innsiden av begrepene vi ønsker å kritisere (Dahlberg, Moss og Pence, 2002:51).”

Jeg har ikke skrevet denne teksten inn i noen av de fastsatte retningene innen den postmoderne kvalitative forskningen. Utover i prosjektet har imidlertid kompassets nål i stadig sterkere grad, trukket mot en poststrukturalistisk tenkning i stor grad ved å ha lest en del poststrukturelle tekster (av blant andre, Lenz Taguchi, 2000, 2004; Nordin-Hultman, 2004; Rhedding-Jones, 1996). Jeg er derfor inspirert av poststrukturalistisk tenkning, men skriver likevel ikke en ren poststrukturalistisk tekst. Det er heller ingen ren hermeneutisk eller fenomenologisk tekst, men jeg befinner meg nok et sted i mellom disse.

”Å avvise endegyldige formål og fast mening, å arbeide for mangfold, for ulike syn og en kontinuerlig løpende samtale, for pluralisme og mot monistiske tendenser, det er å arbeide i hermeneutisk ånd (Noddings, 2001:96).”

Jeg ser med utgangspunkt i dette på min tekst som et arbeid i hermeneutisk ånd, og med en eklektisk tilnærming.

Forskeren som subjekt er sentral i den postmoderne forskningen. Steinnes (2004:678) refererer til den franske filosofen Jaques Derrida som hevder at å holde mer personlige agendaer på sidelinjen i så vel vitenskapelige som andre tekster er en umulighet. En hvilken som helst tekst hevder han, er et resultat av en personlig drivkraft, av både indre og ytre motiverte motorer. Altså at enhver tekst har en signatur. Jeg ser det også slik at jeg aldri vil kunne fjerne meg fra min egen forståelsesramme, og jeg vil lese situasjoner ut i fra min erfaring, det jeg har lest av teori og mitt levde liv. Min lesning av mine data vil derfor være preget av hvem jeg er og hva jeg ser etter. Dette vil jeg

komme tilbake til både i drøftingen av min rolle som forsker, i drøftingen av metoden, i analysedelen og i drøftingen av undersøkelses validitet¹⁵.

Svært få tror fortsatt at en som forsker i kvalitative forskningsprosjekt kan være totalt objektiv, og uten påvirkning på forskningen. Likevel er det fortsatt en sterk tradisjon på det å forsøke å tilstrebe en form for objektivitet. Det merket jeg særlig da jeg i starten av prosjektet skulle finne min rolle som forsker¹⁶. Det er viktig for meg å se de jeg samarbeidet med som subjekter med lik verdi, og ikke som objekter for min studie. Jeg ønsket ikke å være en ekspert som kom inn og definere det jeg så som rett eller galt. Dette har hatt betydning for mine møter med barna og de voksne i barnehagen, og måten jeg i etterkant har bearbeidet mine data på.

3.2 Metodologisk tilnærming

Jeg har valgt å se nærmere på barn og voksnes møter i en konkret setting, som nevnt påkledning før utelek. I den sammenheng vil empirien i hovedsak samles inn ved hjelp av video. I tillegg vil min loggbok og uformelle samtaler med personalet være en del av empirien. Siden fokus er på en bestemt situasjon, kan det ha store likhetstrekk med case studiet (Rhedding-Jones, 2005). Samtidig åpner jeg for flere metoder, samt at jeg hadde en problemstilling og noen forskningsspørsmål som var forholdsvis åpne da jeg startet med feltarbeidet. Altså er prosjektet også etnografiske inspirert (Rhedding-Jones, 2005). Mitt fokus er ikke på hvordan påkledningssituasjoner i barnehagen organiseres eller foregår. At jeg filmet påkledning var isteden et valg ut i fra at jeg ønsket å filme barn og voksne i samspill, og at jeg anså påkledningssituasjonene som en konkret situasjon hvor det ville foregå kommunikasjon mellom barn og voksne. Jeg hadde som sagt en åpen problemstilling, og var mer opptatt av møter mellom barn og voksne, enn hvor de skjedde. Likevel filmet jeg ikke andre situasjoner enn ved påkledning.

”Etnografiens særlige karakter er, at den så at sige bliver til, mens den praktiseres (Madsen, 2003:12).”

Etnografien kombinerer ulike metoder hvor fokus er på menneskers hverdagsliv, slik det utfolder seg, dannes og omdannes i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger (Madsen, 2003). Hvilke metoder og hvordan en gjør etnografisk forskning er nært knyttet til forskerens ontologiske og epistemologiske tilnærming. En etnografisk

¹⁵ Se punkt 3.4 om forskerrolle, punkt 3.2 og 6.3 om metode, punkt 4.7 om analyse og 6.4 om validitet.

¹⁶ Se punkt 3.4 om forskerrolle.

tilnærming er induktiv, det vil si at forskningstema og kategorier under feltstudiet blir et resultat av forskerens lesning av feltet (Madsen, 2003). Slik mitt fokus ble til underveis i feltarbeidet og i etterkant da jeg leste mine data. Jeg gikk ikke ut og testet en hypotese. Min etnografisk inspirerte tilnærming viser seg også i hvordan jeg skriver teksten og presenterer mine data (Rhedding-Jones, 2005).

3.2.1 Video som observasjonsmetode

Jeg har valgt å benytte videoobservasjon av påkledningssituasjoner som min primære metode. Dette fordi det kroppslige og nonverbale i kommunikasjonen mellom barn med begrenset konvensjonelt verbalspråk og de voksne er særlig viktig i mitt prosjekt. Den kroppslige og nonverbale kommunikasjonen er vanskelig å beskrive med penn og papir i en løpende protokoll eller loggbok. Det er derfor verdifullt å kunne se det som skjer på videoen gjentatte ganger, for å se mer detaljert hva som skjer, og hva slags nonverbale og kroppslige uttrykk barn og voksne benytter. I spedbarnsforskning har video som metode vært betydningsfull for det nye paradigmet, som har tatt et oppgjør med det tidligere utviklingspsykologiske synet på spedbarnet hvor en så spedbarnet som kontaktløst og egosentrisk (Bråten, 1996). Ved bruk av videoobservasjon kunne forskerne bekrefte barnets bidrag i kommunikasjonen, og studere hva som skjedde fra begge parter i kommunikasjonen verbalt, kroppslig og nonverbalt. I de siste årene har stadig flere forskere benyttet video som forskningsmetode i forskning med barn (Bae, 2004; Bjerke, 2002; Greve, 2005; Heikkilä og Sahlström, 2003; Johannesen, 2002; Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Løkken, 2000b; Månsson, 2000; Sandvik, 2000; Ødegaard, 2006a, for å nevne noen).

Videodokumentet muliggjør som nevnt næranalyse, fordi man ved gjentatte avspillinger får mulighet til å studere vesentlige detaljer i kommunikasjonen, som kanskje ikke er så tydelige ved første øyekast (Alrø og Kristiansen, 1997). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at videofilmen kun er et redusert utsnitt av en helhet, og gir på den måten ikke informasjon om hva som foregår utenfor kameras ramme. Kamerabilde er bare et utsnitt, og får ikke med alt de involverte partene i kommunikasjonen ser utenfor linsa eller opplevesene de har. Stemninger og følelser fanges heller ikke inn. Både lyd og bilde er som oftest redusert, og det er bare de ansiktsuttrykkene og kroppslige uttrykkene som er vendt mot kamera som blir med. Jeg har bare benyttet et kamera, og har derfor bare film i fra en vinkel og et perspektiv. I tillegg til videofilmene, blir mine feltnotater viktige som tilleggs informasjon, men heller ikke det vil til sammen være tilstrekkelig for å få med alt som skjer.

”Vi menar att det är i små vardagshandlingar som vi, mer eller mindre reflekterat, konstruerar våra videodata. Utfallet av dessa små vardagshandlingar får systematiska konsekvenser för vilken typ av analyser som kan göras på basis av materialet (Heikkilä og Sahlström, 2003:25).”

Videomaterialet vil altså ikke si alt eller gi et autentisk bilde av kommunikasjonen. De kommuniserende parter sitter med informasjon om kommunikasjonen, som ikke gjør seg tydelig på film. Alrø & Kristiansen (1997:75) påpeker imidlertid at allerede i det en spør de involverte partene om deres opplevelse av kommunikasjonen, vil dette være henvist til hukommelsen og en fortolkning av den tidligere situasjonen. Dette henger også sammen med, at det kan ha foregått ting, som partene ikke har vært bevisst på eller kanskje ikke registrert, men som kan iakttas og diskuteres i en etterfølgende analyse. Det er fort gjort å betrakte video som en mer objektiv observasjonsmetode enn andre metoder, og på den måten å se bort i fra alle de subjektive valg forskeren gjør i observasjonssituasjonen (Arendt, 1997:64). Arendt (1997) hevder at det i større grad er fruktbart å se video som en ”pion of view”, og å være oppmerksom på at det kun er deler av helheten som fanges inn av kameranlinsen. Enhver situasjon er kompleks. Kamera blir kun en ramme, og fanger som nevnt ikke det som skjer utenfor rammen, som får betydning for det som skjer.

”Det betyr, at man i den etnografiske praksis ikke bærer rundt på en forestilling om objektivitet og målbar præcision i de metoder, der utvikles. Det handler ligeledes om at forlate troen på, at ”thick descriptions” kan løse problemene med gjengivelser af virkeligheten (Madsen, 2003:26).”

Ingen beskrivelse representerer således en virkelighet, og hva er virkeligheten eller sannheten? Alle beskrivelser vil kun presentere et perspektiv på en situasjon. Det var viktig for meg å få med begge parters bidrag i kommunikasjonen på en gang, og samtidig å få med mer enn bare hva som ble sagt, men også det blant andre Bae (2004) omtaler som metakommunikasjon. Dette ville jeg som sagt i mindre grad klare på samme måte med penn og papir da det skjedde mye på en gang. Hvor jeg satt i forhold til de jeg filmet var derfor av betydning. Det anbefales ofte å benytte stativ til kamera slik at hendene er fri til å notere, og for at bildekvaliteten skal bli bedre. Ulempen med bruk av stativ er at en blir mer bundet (Heikkilä og Sahlström, 2003). Jeg hadde et stativ tilgjengelig, men valgte imidlertid ikke å benytte stativ fordi det ikke føltes riktig. Antagelig fordi det var stort og jeg tenkte det ville tiltrekke mye oppmerksomhet, noe jeg ville være ubekvem med. Selv om mitt formål ikke på noen som helst måte var å fungere som et slags skjult kamera, ville jeg heller ikke tiltrekke

meg for mye oppmerksomhet, men gli mest mulig inn i den naturlige konteksten. Uten kamera var jeg også friere til å flytte meg og kamerafokus i større grad. Jeg satt på gulvet framfor barna og de voksne jeg filmet¹⁷. Da fikk jeg på en måte et nedenfra og opp perspektiv, og jeg kunne som nevnt lettere endre kameravinkel og flytte meg bortover med kamera i forhold til det som skjedde i kommunikasjonen mellom den voksne og barnet. Da mitt kamera hadde en lcd skjerm, trengte jeg ikke å ha blikket inn i kameraøyet, men kunne isteden se hva som skjedde også utenfor kamerarammen. Det ga meg nyttig kontekstuell informasjon som jeg i etterkant noterte i loggboken.

3.2.2 Kritikk av video som forskningsmetode.

Det er ikke enighet om at video er en god måte å fremskaffe forskningsdata på. Jeg har som Johannesen (2002), møtt en del motstand mot å benytte video som metode. Et argument var at de delaktige i forskningen da ville bli mindre aktive. At den som forsker blir den som bestemmer hva slags type data som fremskaffes, noe jeg for øvrig mener er en utfordring for de fleste forskningsmetoder. Det ble foreslått at jeg kunne redusere det ved at jeg for eksempel i mitt tilfelle kunne latt barna og de voksne på avdelingen selv filme. Da ville det isteden bli de som var de styrende til hva de vil vise frem. Om det likevel var jeg som skulle analysere videoen ville ikke dette slik jeg ser det, vært noe mer etisk enn at jeg var der selv og filmet. Jeg er usikker på om jeg som forsker ville bli mer likeverdig av den grunn, da det å møte deltagerne som likeverdige subjekter ikke nødvendigvis er det samme som å gjøre lik (Bae, 2004; Viruru, 2001). Slik jeg også var inne på tidligere i forhold til voksne og barn.

Forholdet mellom den som filmer og de som bli filmet, vil ikke nødvendigvis bli mer likeverdig om det er en kollega som filmer, da det alltid vil være den som står bak kamera som har ”makten”, om en da ikke benytter stativ og filmer seg selv. Hvorvidt barna bedre ivaretas ved at de voksne i barnehagen bestemmer hva de vil vise frem, kan også diskuteres. For det andre ville det likevel være jeg som så og tok hovedansvar for drøfting av eksempler. Eksempler som jeg ikke ville hatt samme forutsetninger for å kunne plassere inn i en sammenheng. Ville jeg da kunne oppfattes som en ekspert som kom inn og skulle vurdere det de ville vise frem? Alternativet ville kanskje vært å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt. Det vil imidlertid ikke automatisk jevne ut det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn. Jeg ser heller ikke på etnografisk forskning hvor forskeren mer ”i det skjulte” noterer ned sine data, som en mer likeverdig eller etisk måte å fremskaffe data på. I stor grad ser jeg praktiseringen av en

¹⁷ Se figur 2 av garderoben og beskrivelse av kameravinkel under punkt 4.4.1 om beskrivelse av observasjonssituasjonen.

metode, samt forskerens etiske betraktninger, som like viktig som selve valget av metode.

”I just think that, frequently, co-construction is a façade. It may get closer to collaboration than you would see with the post-positivist paradigm, but the researcher still has more power, the researcher still has more control over how things get constructed, especially in the final product. The researcher has more power in designing the study (Barclay-McLaughlin og Hatch, 2005:221).”

Å komme utenom det asymmetriske forholdet mellom forsker og informanter, mener jeg som Barclay-McLaughlin og Hatch (2005) er vanskelig. Den som er ansvarlig for forskningen vil slik jeg ser det uansett stå i et maktforhold i forhold til de han eller hun forsker med, men det er absolutt viktig å reflektere over den makten en som forsker innehar. Utprøving av nye metoder og metodologier ser jeg også på som nyttig. Jeg valgte å ta personalet med på avgjørelsen om hvor det var greit at jeg filmet, vi så video sammen og de har fått lese gjennom det jeg har skrevet. Men det er likevel jeg som bestemte hva som skulle stå, det er jeg som har fordypet meg i teori omkring tema og det er mitt prosjekt. På den måten er vi ikke like, vi står i et asymmetrisk forhold¹⁸, men vi er likeverdige.

Enkelte benytter video som en form for dokumentasjon av virkeligheten. Jeg mener at virkeligheten ikke er en bestemt enhet som kan dokumenteres, men at virkeligheten er noe som oppfattes forskjellig av hvert enkelt subjekt. Ved bruk av video kan jeg ikke dokumentere en virkelighet, men isteden presentere et perspektiv på en situasjon. Videofilmen er mitt verktøy for å innenfor en gitt ramme, se nærmere på kommunikasjonen mellom voksne og barn i en hverdagssituasjon på en barnehageavdeling. Videofilmene er senere gjort om til mine beskrivelser, som så drøftes i lys av teori. Ikke for å finne noen sannheter om hva som skjer ”der ute”. Heller for å skape refleksjon over mulige måter å lese ulike hverdagseksempler i et medvirkningsperspektiv, og ikke minst for å kunne se nærmere på den nonverbale og kroppslige kommunikasjonen mellom voksne og barn.

3.2.3 *Forskningsmetodologiske vansker ved å nærme seg barns perspektiver.*

Det å nærme seg barns perspektiver på deres hverdagsliv, medfører en del metodologiske utfordringer for forskningen (Halldén, 2003), det ses imidlertid på som

¹⁸ Se mer om etiske refleksjoner i punkt 3.3.

viktig og nødvendig å nærme seg barnas perspektiv i forskningen (Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen, 2002). Hva en ideologisk oppfatter barns perspektiver som, får betydning for hvordan en metodologisk nærmer seg barns perspektiver. Kanskje finnes det bedre metoder for å nærme seg barns perspektiv enn bruk av video. I forhold til å nærme seg de yngste barnas perspektiver i forskningen, er det slik jeg ser det fortsatt mye upløyd mark. I mine drøftinger av videofilmene forsøker jeg å nærme meg både de voksnes og barnas perspektiver, men det er kun min lesning av det som skjer. De voksne har imidlertid hatt større mulighet enn barna til å komme med innvendinger til min lesning.

Det å nærme seg barns perspektiver har som tidligere nevnt fått økt oppmerksomhet innen forskningen. Halldén (2003) viser til Piagets forskning første halvdel av 1900-tallet om barnets oppfattelse av verden, og viser med det at også forskere tidligere var opptatt av hvordan barn oppfatter verden. Skillet finnes imidlertid i perspektivet som legges på fenomenet. Piaget var interessert i prosessen mot en voksen begrepsforståelse. Nåtidens fokus på barns perspektiver i forskningen er isteden opptatt av hvordan verden oppleves fra barnets perspektiver. Det å nærme seg barns perspektiver i forskningen er imidlertid en utfordring. Barns perspektiv vil nesten alltid siles gjennom forskerens perspektiv (Halldén, 2003). Mange av de samme metodologiske utfordringene vil forskeren også møte i forskning med voksne. Forskningsdeltagernes perspektiver vil nesten alltid siles gjennom forskeren.

3.3 Ethiske refleksjoner

Ethiske overveielser er alltid viktig i forskning. I et prosjekt som dette hvor den sentrale delen av datamaterialet er videoobservasjon av møter mellom voksne og barn, er det ikke mindre viktig å foreta flere etiske overveielser. Backe-Hansen (1995) påpeker at overgangen mellom metodologiske og etiske avgjørelser er flytende, da de valgene vi gjør innebærer ulike etiske implikasjoner. Samtidig vil etiske refleksjoner påvirke måten forskeren gjennomfører forskningen på.

”Forskeren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, gjennom forskningsprosessen og ved formidling av forskningsresultatene (NESH, 2003:9).”

De etiske refleksjonene er og må derfor være gjennomgående i alle prosesser i arbeidet med denne oppgaven. Fra det å oppsøke en barnehage, innhente samtykke,

refleksjoner underveis i datainnsamlingen og i presentasjonen av data og drøftingen av disse.

”Å få motiver og handlemåter vurdert og beskrevet av utenforstående kan i seg selv virke støtende (NESH, 2003:9).”

Jeg har vært inne på noen etiske betraktninger i forhold til det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltager. Det at jeg har sittet og drøftet deler av en påkledningssituasjon kan for de jeg har observert være sterkt å lese. Jeg har forsøkt å gjøre dette så saklig og lite støtende som mulig. Personalet har i forkant av ferdigstillelsen av oppgaven hatt mulighet til å lese gjennom mine drøftinger. Som forsker så har en ansvar om å tilbakeføre resultater av forskningen til de som deltok (NESH, 2003), dette tenker at jeg gjør med de voksne deltagerne, men at jeg i mindre grad gjør det til barna som deltok.

3.3.1 Etiske overveielser i forhold til innhenting av barnas samtykke

I dette forskningsprosjektet er det de foresatte som ble forespurt om tillatelse på vegne av sine barn til å delta. Barna jeg filmet har ikke de samme forutsetningene som eldre barn eller voksne, til å inngå et frivillig informert samtykke til å delta i undersøkelsen. Å innhente et frivillig informert samtykke er en utfordring, uavhengig av deltagerens alder, men dette er slik jeg ser i enda større grad en utfordring i møter med de yngste barna som forskningsdeltagere. Dette fordi barna i den aktuelle aldersgruppen ikke vil kunne gi et reelt skriftlig eller verbalt frivillig informert samtykke. Det er alltid vanskelig å forklare hva det innebærer å delta i et forskningsprosjekt, og det er ikke noe enklere å forklare dette til barn. Å spørre dem vil derfor ikke være godt nok som et frivillig informert samtykke, fordi de ikke har grunnlag til å vite hva det er de gir sitt samtykke til. Det var imidlertid viktig å forklare og svare på barnas verbale, kroppslige eller nonverbale uttrykk i forbindelse med mitt nærvær og gjennomføring av undersøkelsen.

Jeg tar frem videokamera. Gutten som jeg har planer om å filme kommer bort. Han er veldig interessert i kamera. Han kikker og trykker. Det kan se ut som han har vært borti dette før. Han lukker venstre øye og kikker inn i kamera med det høyre. Det er mer spennende enn å se på skjermen. Vi filmer sammen. Etter hvert går han med på den voksnes oppfordring om å kle på seg. Jeg filmer han. Etter en stund begynner han å lukke øynene. Den voksne spør om han later som han sover. Etter hvert slår det meg at det kanskje er et tegn på at han ikke vil bli filmet. ”Jeg ser ikke deg, så da ser ikke du meg...?” Jeg skrur av og legger vekk kamera.

[Loggbok 30.09.05]

Det var ikke alltid lett å vite om barnas uttrykk skulle forstås som et uttrykk for at de ikke ønsket å bli filmet. Noen ganger da jeg filmet snakket jeg med barna i forkant, andre ganger spurte jeg dem etter at jeg hadde begynt å filme om det var greit at jeg filmet dem. Jeg fikk som regel et nikk til svar. Var det svar godt nok? Det var bare ett av barna som en gang svarte nei. Sa eller nikket de andre barna ja fordi de ikke turte noe annet? Det var ikke så lett å forklare utdypende hva jeg skulle med videoen, annet enn at jeg skulle se på hva de gjorde og snakket om mens de kledde på, at jeg skulle ta den med hjem og jobbe med den til det jeg holdt på med på skolen. I de aller fleste tilfellene forsto jeg det som at det var helt greit at jeg filmet dem. Noen virket ganske undrende og opptatt av at jeg satt der. Jeg prøvde imidlertid å være var på om det opplevdes som greit. To av 16 tilfeller valgte jeg å skru av kamera. Den ene gangen var episoden jeg beskrev ovenfor, og den andre var da jeg som nevnt spurte et av barna som sa nei. I mitt feltarbeid på en barnehageavdeling var det altså viktig at jeg som forsker hadde et våkent og følsomt blikk i forhold til barna. Jeg måtte være var for barnas signaler i øyeblikkene. Om jeg klarte det kan jeg ikke vite sikkert, men jeg håper i hvert fall at jeg har klart det i stor grad.

Før prosjektstart brukte jeg litt tid på å bli kjent i barnehagen, med barna og personalet. Jeg hadde med kamera et par ganger før jeg begynte å filme de episodene som skulle utgjøre mine data. Dette for at barn og voksne i større grad skulle forstå hva som skjedde og hvordan det ville være når jeg filmet dem (Arendt, 1997). Det var ikke alle som var like interessert i kamera, og hvordan det fungerte. Jeg kunne nok kanskje også vært tydeligere på dette, og for eksempel samlet alle og fortalt litt om hvem jeg var og hvordan kamera virket. Isteden ble det litt tilfeldig, hvem som viste interesse. Jeg filmet ikke alle barna. De barna jeg filmet fikk mer informasjon om kamera fordi de var der da jeg filmet. Vi brukte tid også etter at jeg hadde begynt å filme det som skulle bli mine data, til å utforske kamera om barnet viste interesse for det. De fikk underveis lov til å stå bak kamera eller trykke rett før eller etter. Altså i her og nå situasjonene. Kanskje hadde de like stort utbytte av det? Flere av de barna jeg ikke filmet fikk mindre kjennskap til kamera. Barna fikk derfor informasjon ut i fra deres interesse, og ut i fra at de som subjekter er forskjellige.

Jeg ble etter hvert forholdsvis godt kjent med barna og personalet. Noen barn hadde jeg mer kontakt med enn andre. Barna virket trygge i mitt nærvær. De tok kontakt, ville ha meg med på lek eller ønsket at jeg skulle hjelpe dem med noe de trengte hjelp til. Ved ha litt kjennskap til barna, tenker jeg at jeg i større grad kunne lese signalene de ga på om det var ok at jeg filmet dem eller ikke, selv om jeg ikke kunne vite dette sikkert. Siden jeg ikke kunne innhente et frivillig informert samtykke fra de deltagende

barna, som jeg for eksempel kunne hos de voksne som deltar i prosjektet, var som nevnt min oppmerksomhet på deres uttrykk for om det var greit viktig. Ved at jeg på den måten var oppmerksom på barnas måte å vise at de ikke vil delta på, mener jeg at prosjektet er etisk forsvarlig. Barn er ulike, og må derfor møtes som ulike subjekter med sine mangfoldige perspektiver. Vi som voksne kan ikke generalisere hva slags forskning vi mener er bra for barn eller ikke, det må vurderes ut i fra barnas uttrykk i hver enkelt undersøkelse.

3.3.2 Når ett barns foresatte eller personalet ikke har samtykket til deltagelse

Pedagogisk leder la brev med informasjon om mitt prosjekt og en samtykkeerklæring fra foreldre¹⁹ i barnas hyller, og hadde også på eget initiativ informert litt muntlig om prosjektet ved henting. Etter en uke var det kommet inn ni samtykkeerklæringer. I løpet av de to dagene etter kom det inn ytterligere to. Da jeg begynte datainnsamlingen var det et av barna som ikke hadde samtykke til å bli videofilmet. Om dette var en forglemmelse fra foreldrene, eller et ønske om at barnet ikke skulle delta vet jeg ikke, da foreldrene måtte svare aktivt ja til deltagelse og ikke innlevert lapp ble regnet som et nei. Jeg vurderte det dit hen at det ville la seg gjøre å filme i garderoben uten fare for å få det aktuelle barnet med på filmen. Skulle dette imidlertid gjelde flere barn, måtte jeg ha vurdert om jeg skulle forhøre meg i en annen barnehage. Måten de på Hestehoven organiserte påkledningen på gjorde det imidlertid problemfritt for meg å ikke filme dette ene barnet. Det var stort sett en voksen og et eller to barn i påkledningssituasjonen. Det var aldri tilfellet at alle barna var i garderoben samtidig da jeg var til stede og filmet.

Alle de fire faste voksne på avdelingen ga tillatelse til at jeg kunne filme dem. At vikarer, studenter og deltidsansatte ikke hadde samtykket til å bli filmet skapte imidlertid noen vansker. I løpet av de fire ukene jeg var i barnehagen og filmet, var det flere forskjellige voksenpersoner innom, med variert informasjon om hva jeg holdt på med. Jeg filmet ikke noen av dem. Ved noen anledninger påpekte jeg dette, men spurte om det var greit at jeg filmet barnet og den voksne ved siden av selv om de var tilstede. Når noen jeg ikke hadde tillatelse til å filme gikk forbi, filmet jeg enten bare føttene deres, gulvet eller skrudde av kamera.

¹⁹ Se vedlegg F og G.

3.4 Forskerrolle

En objektiv forsker totalt uten påvirkning på forskningen ser jeg som nevnt verken som en realitet eller en streben. Isteden er det viktig å reflektere omkring seg selv som subjekt i forskningen. Til tross for at mye postmoderne kvalitativ forskning åpner for alternative forskerroller, råder det i mye litteratur og i den generelle oppfatningen om forskning, fortsatt en subjekt-objekt oppfatning av forholdet mellom forsker og den det forskes på (Schibbye, 2004). Hvilken tilnærming forskeren har til sin forskning, får derfor betydning for hva slags rolle forskeren velger å ha i sitt forskningsprosjekt. Til tross for at jeg aldri har forsket før, var den tradisjonelle oppfatningen av forskerrollen sterk også hos meg. Samtidig opplevde jeg en motstand mot dette synet, og ønsket isteden å se mine informanter som deltagere og subjekter. Mennesker jeg forsket med og ikke på. Hvordan kom dette til syne i mine valg i forhold til forskerrollen?

Jeg merket fort at min bakgrunn som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling fikk betydning for meg som forsker. Det var rett og slett vanskelig å finne "sin" plass, og ta på seg "rett hatt". Antagelig vil jeg med min barnehageerfaring lese hva som skjer i situasjonene på en annen måte enn en forsker uten barnehageerfaring, fordi jeg allerede "er en del av" barnehagekulturen. Samtidig stilte det antagelig større krav til meg i min rolleavklaring, både i forhold til meg selv, men også i forhold til barna og de ansatte. Det er også en fare for å "going native" (Lenz Taguchi, 2000). Jeg kunne risikere å gå meg litt blind, og i for stor grad å identifisere meg med dem jeg forsket med.

Arendt (1997:65) hevder at kontakt og tillit skapes best gjennom personlig kontakt og deltagende observasjoner, før videokamera bringes på banen. Jeg var derfor på besøk flere ganger uten kamera, og store deler av tiden jeg var i barnehagen filmet jeg ikke. Da jeg ikke filmet var jeg en aktiv observerende deltager. Jeg tenkte først at jeg i større grad skulle være en deltagende observatør (Bjerke, 2002; Johannesen, 2002). Det føltes imidlertid naturlig å delta når både personalet og barna tok initiativ til det. På det første avdelingsmøte sa jeg litt om hvordan jeg oppfattet min rolle som forsker. At dette var en uvant rolle for meg, og at jeg derfor fort ville komme til å delta som en av de andre voksne. Jeg gjorde det derfor klart at hvis jeg virket uinteressert og passiv så var det antagelig bevisst fra min side. Mitt behov for å avklare dette, tenker har sammenheng med min erfaring fra barnehagen, og hva slags forventninger jeg hadde til meg selv som en voksen i barnehagen. Ut over i perioden føltes det stadig mer naturlig å delta når det passet seg slik. På en måte tilstrebet jeg i begynnelsen en status som objektiv forsker, mens jeg etter hvert ikke var særlig komfortabel i denne rollen.

Jeg kunne heller ikke forklare for meg selv hvorfor det var et mål å opptre som den objektive forskeren jeg i starten tilstrebet.

Jeg ser at min aktive deltagelse spesielt for barna kunne gjøre det uklart om min rolle i barnehagen. Samtidig som det var vanskelig å forklare for barna hvorfor jeg ikke kunne delta da jeg ikke filmet, for jeg hadde egentlig ikke noen god begrunnelse for det. Hvorvidt de forsto at jeg ikke var en ”vanlig vikar”, men var der og filmet, og at jeg bare var en som kom innom innimellom kan jeg ikke vite sikkert. Et av barna sa hver gang han så meg ”film?”, og hadde tydelig skjønt hvorfor jeg var der. Jeg tenker at det at jeg deltok sammen med barna gjorde de tryggere på meg, og at jeg på den måten i større grad kunne innhente et mer reelt informert samtykke, men det kan også ha fungert slik at de ikke turte å si nei fordi de kjente meg litt. Jeg har to videoklipp av Tom som fikk meg til å reflektere over dette. I påklædnings situasjonen før helga ser han undrende på kamera, og sier ikke så mye i situasjonen, noe han for så vidt ikke har gjort i løpet av perioden jeg har vært der. Etter helga er jeg der igjen.

Vi har sittet ved bordet i godt over en halvtime. Kameraveska står på stolen ved siden av bordet. Jeg peker på den og sier til Tom at kanskje jeg kan filme deg når du kler på deg etter på? Slik jeg gjorde på fredag. Husker du det? Han ser på kamera og virker fornøyd, men sier ikke noe.
[Loggbok 25.10.05]

I påklædnings situasjonen etter på er Tom svært aktiv og verbal. Dette trenger selvfølgelig ikke å ha noe med det som skjedde i forkant å gjøre, men i følge personalet og også mitt eget inntrykk, bruker Tom gjerne litt tid til å bli kjent og trygge på nye mennesker. Som deltagende observatør var jeg også noen ganger med å kle på i garderoben. Jeg fikk på den måten oppleve hvordan det var å være voksen og kle på barn på den aktuelle avdelingen, og dermed en bedre forståelse av hvordan det var også fra den siden. Det var imidlertid ingen som filmet meg da jeg kledde på.

“Hence the researcher should at all stages of a project reflect on the asymmetry of the teacher–researcher relationship, and find ways to invite the practitioners into dialogue about what is going on, and how to interpret what comes out (Bae, 2005b:286).”

Jeg har under hele prosessen forsøkt å ha et tett samarbeid med personalet, og en åpenhet rundt hva jeg har holdt på med. Dette har jeg gjort ved å delta på møter i forkant, underveis og i etterkant, samt hatt en åpen dialog underveis i arbeidet. Vi har sett video sammen og de har helt til slutt hatt mulighet til å lese gjennom mine analyserende drøftinger. De har uttrykt at det var greit å ha meg der, og jeg forsto det

som at jeg ikke hadde vært til for mye bry, men glidd forholdsvis greit inn. Det virket også som personalet synes det var spennende, lærerikt og inspirerende å bli filmet.

4 Innsamling og arbeid med mine data

4.1 Valg av barnehage.

Før jeg i det hele tatt kunne innhente data ved å videofilme barn og voksne i barnehagen, måtte jeg melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Da prosjektet var godkjent²⁰, kunne aktuelle barnehager kontaktes. Jeg kontaktet en styrer i en femavdelings barnehage som jeg hadde kjennskap til, og som ved en tidligere anledning hadde meldt interesse for prosjektet. Jeg henviste til tidligere interesse og spurte om jeg kunne oversende en forespørsel om deltagelse i, og informasjon om prosjektet. Vi avtalte at jeg skulle sende informasjon og ringe igjen en uke senere, for å høre om det var interesse blant personalet for å delta i prosjektet²¹. En uke senere ringte jeg som avtalt, og jeg snakket med styrer, som satte meg over til pedagogisk leder på den aktuelle småbarnsavdelingen. Han synes prosjektet hørt veldig spennende ut, og sa at de gjerne ville være med, men at et par av de voksne ikke var helt sikre på om de ønsket å bli filmet. Jeg sa at det måtte være helt frivillig å bli filmet, og at det ikke var nødvendig å filme alle de voksne. Vi avtalte at jeg skulle komme på besøk et par dager senere.

4.2 Møte med barnehagen

Etter avtale på telefon var jeg innom barnehagen og hilste på. Bare tre av de faste ansatte var til stede da jeg var der på besøk, men jeg snakket litt med de som var der og informerte om prosjektet. Pedagogisk leder fikk en mappe med informasjonsskriv til foresatte og foreldre, som han som nevnt var behjelpelig med å legge i hyllene til barna. Før jeg gikk avtalte vi at jeg skulle komme igjen uka etter på avdelingsmøte og informere litt mer.

Jeg deltok så på avdelingsmøte og informerte om prosjektet. Bare tre av de faste ansatte på avdelingen var til stede på møtet, men jeg hadde hilst på hun som var borte forrige gang jeg var på besøk. Personalet fikk hver sin kopi av informasjonsskrivet som styreren tidligere hadde fått. Prosjektet ble positivt mottatt. Det var stor interesse for å se seg selv på film, og på den måten lære mer om seg selv som kommunikasjonspartner. De var derfor opptatt av at de skulle få se video i etterkant. Vi snakket litt om garderoben ville være et egnet sted, og det trodde de. Bortsett fra at

²⁰ Se vedlegg A og B

²¹ Se vedlegg C, D og E

det kunne være mye gjennomgangstrafikk i garderoben. Vi avtalte derfor at jeg skulle prøvefilme i garderoben, og ut i fra det vurdere om det var et egnet sted. Jeg sa at de nå kunne tenke over om de ønsket å bli filmet, og at de ikke måtte føle seg presset, og at det var helt greit å ikke skrive under på samtykkeerklæringen uten at de måtte begrunne hvorfor. Det virket imidlertid helt greit og de var heller overrasket over at de også måtte undertegne en samtykkeerklæring.

Den dagen jeg kom for å prøvefilme for første gang var det kommet inn 11 svar. Jeg var derfor avhengig av å vite hvem det 12. barnet var som jeg ikke kunne filme. Dette fikk jeg hjelp til av styrer. Da dette var i orden, spurte jeg en av de voksne om jeg kunne filme henne, og det var greit selv om hun uttrykte en viss skepsis til å være førstemann, men siden det bare var en prøvefilming som ikke skulle være en del av mitt datamateriale var det litt greiere. Jeg spurte i etterkant personalet om jeg skulle spørre i forkant hver gang jeg filmet om det var greit, men det mente de måtte være både unaturlig og unødvendig. Da sa jeg at det var viktig at de ga meg beskjed hvis det var ganger de følte at det ikke var greit at jeg filmet dem, og det lovet de å gjøre. Den første uka jeg filmet var det stort sett bare Eva og Anna som var til stede på avdelingen når jeg var der, og det ble naturlig å filme dem. De lurte derfor på om det var bare dem jeg skulle filme, men jeg forsikret dem om at jeg skulle filme alle fire like mye. Jeg sa at jeg ikke filmet dem om de ikke ønsket, at jeg kunne vente, men det var i orden at jeg filmet dem så lenge det ikke ble bare dem.

4.3 Forberedelse og valg av observasjonssituasjon.

Allerede da jeg tidlig på sommeren skrev søknad til NSD om godkjenning av prosjektet måtte jeg skrive noe om hvor jeg så for meg at observasjonene skulle foregå. Som tidligere nevnt var jeg opptatt av det som skjedde i kommunikasjonen mellom barn og voksne. Det var derfor viktig for meg å finne en situasjon hvor jeg trodde dette ville forekomme og en situasjon som egnet seg til å bli filmet. Av erfaring antok jeg som nevnt innledningsvis at det i garderobesituasjoner ville være spennende samhandling mellom barn og voksne i samarbeidet om å få på klær. Da barna også kan behøve en del hjelp med påkledningen, så jeg for meg at det også ville være en del en til en kontakt. Dette er selvfølgelig ikke noe som bare finnes i påkledningssituasjoner, men i et så lite prosjekt kan en ikke favne alt. Begrunnelsen for valg av påkledningssituasjon var på bakgrunn av ønske om å se nærmere på kommunikasjonen mellom barn og voksne. I ettertid da barns rett til medvirkning etter hvert ble oppgavens fokus, tenker jeg at om dette fokuset hadde vært sterkere ved prosjektstart, ville jeg kanskje valgt en eller flere andre situasjoner som frilek, samling, måltid eller

forskjellige organiserte aktiviteter. Påkledningssituasjonen innbyr imidlertid til en del valg og ulike meninger om hva som skal på, noe som trakk fokus mot medvirkning.

Etter at sommeren var gått, og det nærmet seg tiden for å finne en barnehage, ble jeg mer usikker på om garderobesituasjonen var et egnet sted. Jeg ante jo ikke hvordan garderoben så ut på det aktuelle stedet, og følte meg litt bundet. Da jeg hadde etablert kontakt med barnehagen avtalte vi som nevnt, at vi skulle forsøke å filme i garderoben og se hvordan det gikk. Jeg skrev samtidig en mail til min kontaktperson i NSD, og forhørte meg om hvor strengt det var at jeg måtte velge akkurat garderoben for mine observasjoner. Svaret var at det ikke var nødvendig å søke ombudet på nytt, men at jeg måtte vurdere om det var nødvendig å gi denne informasjonen til foreldrene. Dette ble ikke aktuelt da garderobesituasjonen viste seg å fungere som situasjon for mine observasjoner.

Jeg forberedte meg til møte med feltet ved å lese litteratur om bruk av video og observasjon som metode. Samtidig tenkte jeg som nevnt en del over hvilken rolle jeg så for meg at jeg ville ha som forsker, og hvordan jeg skulle møte barn, personale og foreldre. Videokamera hadde jeg selv, og hadde filmet en del i mitt tidligere arbeid i barnehage, så jeg var kjent med hvordan kamera fungerte og hvordan jeg senere skulle få filmen inn på PC. Jeg forberedte meg imidlertid i forhold til det å filme i den aktuelle situasjonen ved prøvefilming. Hva måtte jeg ha klart, hvor burde jeg sitte, trengte jeg ekstra mikrofon, var det godt nok lys? Å forberede seg på alt som skal skje var umulig, fordi jeg ikke kunne forutse hvilken type utfordringer jeg ville møte på, men jeg opplever at jeg var forholdsvis godt forberedt til jeg begynte å filme ”på ordentlig”.

4.4 Blomsterenga barnehage avdeling Hestehov.

Blomsterenga barnehage er en femavdelings barnehage utenfor bykjernen av Oslo med til sammen 70 barn. På avdelingen Hestehov er det tolv barn og fire voksne. Da jeg var til stede i barnehagen var barna i alderen 1 til 2.10 år.

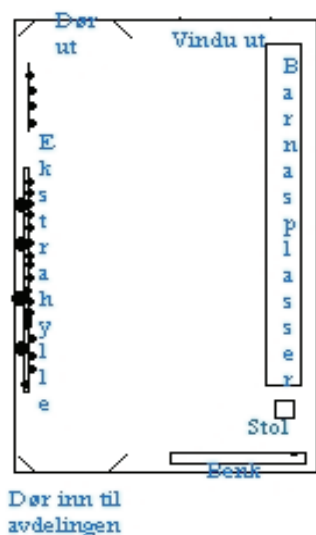
4.4.1 Beskrivelse av observasjonssituasjonen.

Jeg valgte som sagt å filme påkledningssituasjoner med barna før de skulle ut etter sovetid. Hver dag jeg var i barnehagen kledde barna på seg og gikk ut etter hvert som de våknet, fra halv ett tiden. De som våknet før dette eller ikke sov, lekte inne mens de andre sov. Da jeg filmet var det i hovedsak en voksen sammen med et og et barn i

garderoben. Noen ganger var det tre voksne, men de kledde sjelden på mer enn et barn om gangen. Garderoben benyttes som gjennomgang av flere fra andre avdelinger. Vi snakket i forkant om kanskje vi skulle henge opp en lapp om at filming pågikk. Da ville imidlertid ikke situasjonen bli så hverdagslig og naturlig, så vi lot være å henge opp lapp. Isteden stoppet jeg kamera eller filmet gulvet når noen gikk forbi.

Påkledningssituasjoner i barnehagen oppleves ofte som ganske hektiske. Dette hadde de som nevnt løst på Hestehov ved at de kledde på de som var våkne ved halv ett tiden, og så fortløpende etter hvert som barna våknet. Ofte var det også allerede noen fra en annen avdeling ute til å ta i mot. Dette gjorde at det ble stor voksentetthet, få i garderoben om gangen og at barna slapp å vente med klærne på til en voksen kunne bli med ut. Hvert barn fikk da også mer oppmerksomhet fra en voksen. En av ulempene med å organisere påkledningen på denne måten, var at noen barn kanskje fikk litt lite tid til å "våkne" før de skulle ha på seg en masse klær og gå ut. Imidlertid fikk de mer oppmerksomhet fra en voksen, slik at påkledningssituasjonen i hvert fall ble roligere enn om alle tolv barna og fire voksne skulle vært tilstede i garderoben samtidig. Til forskjell fra blant andre Bae (2004:219) og Ødegaard (2006a, 2006b) som beskriver sine dialoger i en mer skiftende og kompleks atmosfære, preget av at det skjer mye på en gang og at flere barn krever oppmerksomhet på samme tid, fikk de voksne i min studie mulighet til å konsentrere seg om det enkelte barn.

Figur 2: Skisse av garderoben.



Jeg har tegnet en skisse (figur 2), over hvordan garderoben så ut. På den ene vegg hadde barna hver sin plass med en benk foran. Der hadde de klær hengende, samt ekstratøy i en boks på en hylle over. På motsatt vegg var det en ekstra hylle til sko og støvler, samt knagger til regntøy og dresser. Det var dører i hver ende av rommet. En inn til en annen garderobe mellom to avdelinger, og en gang inn til personalgarderobe, kjøkken, og toalett. I motsatt ende er det en dør ut. I den ene enden ved siden av døra er det også et vindu ut. På den andre kortveggen er det en stol og en benk med diverse tepper, sko og klær. Da jeg filmet, satt jeg som oftest under ekstrahyllen. Den voksne satt ofte på barnets plass på motsatt side av garderoben, enten med barnet på fanget eller foran seg på gulvet. Jeg flyttet meg slik at jeg filmet barnet og den voksne forfra, og om de underveis snudde seg mot vindu eller inn mot avdelingen flyttet jeg

meg ofte etter så jeg fikk med ansiktene. Noen ganger lot det seg imidlertid ikke gjøre å filme både den voksne og barnet forfra da de til tider hadde ansiktene hver sin vei.

4.5 *Mine data*

Mine data består av til sammen 1 time, 13 minutter og 34 sekunder med film, fordelt på 14 ulike påkledningssituasjoner. En påkledningssituasjon regnes fra barnet kommer ut i garderoben og den voksne begynner å kle på, til barnet går ut ferdig påkledd. Av ulike årsaker måtte jeg noen ganger stoppe filmen før påkledningen var avsluttet, eller kom i gang litt etter at den var begynt. I tillegg til videofilm har jeg loggbok fra de 15 dagene (fordelt på fem uker) som jeg var i barnehagen, iberegnet de dagene jeg i hovedsak var der for å delta på avdelingsmøte.

Det er videoobservasjonene som er prosjektets hoveddata. Jeg valgte å filme alle de fire voksne som er fast ansatt på avdelingen. Det var en mannlig pedagogisk leder, Kristian, en kvinnelig førskolelærer 2, Kari, samt to kvinnelige assistenter Anna og Eva. Navnene jeg benytter i oppgaven er av etiske hensyn og i henhold til personopplysningsloven selvsagt fiktive. Jeg valgte meg etter at jeg hadde vært på besøk noen ganger, men før jeg begynte å filme, ut fire barn. Dette for at det skulle være lettere å ha fokus når jeg skulle filme, og for at jeg i noen grad kanskje kunne se sammenhenger mellom situasjonene. Materialet er uansett for lite til å kunne si noe generelt om de voksne eller barna. Den siste uken jeg filmet valgte jeg imidlertid å filme et barn til. Til sammen filmet jeg 14 påkledningssituasjoner fordelt mellom fem barn og fire voksne. Et barn er filmet fire ganger, to barn to ganger og to barn tre ganger. Når det gjelder de voksne, så er to av de voksne filmet fire ganger og to filmet tre ganger. Hvor mange ganger hver er filmet hadde sammenheng med hvem som til en hver tid kledde på og ble kledd på den tiden jeg var der.

4.6 *Transkribering av videofilm*

Å transkribere video handler om å gjøre videofilm om til tekst. Det er ikke enkelt å gjøre levende bilder om til tekst. Mine beskrivelser av videofilmen blir leserens øyne, ører og sanser (Vedeler, 2000). Det betyr at beskrivelsene må være så detaljerte og gode at leseren helst skal kunne se for seg hva som skjedde. Å gjøre kroppslige og nonverbale uttrykk om til ord, er som nevnt utfordrende.

"No transcription, even assuming wonderful clarity on the tape and no covering noises, is exact (Graue og Walsh, 1998:136)."

Hvordan forskeren velger å transkribere video avhenger av hva slags form for analyse som velges og hva slags tilnærming forskeren har. Dette igjen vil få betydning for dataenes validitet. Graue og Walsh (1998) skriver om hvordan en best mulig skal få talen ned på skrift, og at dette kan være en utfordring spesielt med yngre barn som ikke snakker helt tydelig. Dette er helt klart en utfordring, men ikke minst er det en utfordring å få alle de kroppslige og nonverbale uttrykkene ned på skrift.

Hver dag etter at jeg hadde filmet i barnehagen dro jeg hjem og så igjennom filmen. Jeg skrev da en forholdsvis grundig transkripsjon av det som skjedde på filmen²². Da feltarbeidet var over gikk jeg gjennom klippene flere ganger og fylte på der det manglet informasjon. Spesielt viktig var det som nevnt å notere ned det som skjedde kroppslig og nonverbalt. Hvor de som er med så, hvor de var i forhold til hverandre, hva de gjorde med kroppen og ansiktsuttrykk, var viktig å forsøke å få ned på papiret. Det at jeg transkriberte etter hvert ser jeg i etterkant at var veldig nyttig. Da det er lettere å huske hva som har skjedd utenfor kamera rett etter på, enn å komme på dette lenge etter på. Det gjorde det også mer overkommelig, for hvis jeg skulle samlet opp alt, ville det blitt mye arbeid til slutt. Jeg ser derfor verdien av å fordele det over tid, men også å få det ned mens jeg hadde det friskt i minne. At jeg som har filmet selv transkriberte ser jeg også på som nyttig. Både fordi jeg satt inne med kontekstuell informasjon, men også fordi det var nyttig for meg å se filmen gjentatte ganger.



Figur 3: Eksempel fra loggboka.

²² Se vedlegg H, eksempel på transkripsjon.

I loggboken hadde jeg hver dag før jeg dro, skrevet ned noen punkter til hver episode jeg skulle filme som jeg tenkte det var nyttig å ha i info om i loggboka (figur 3). Det gjorde jeg for at jeg lettere skulle huske å notere det ned. Dette fylte jeg inn med en gang etter at jeg var ferdig med å filme. Et eksempel på nytten jeg hadde av både loggboken og at jeg transkriberte video med en gang er følgende episode.

Pernille ser på Thea og Nicolai som holder på med ballongen. Pernille smiler. Kristian tar Pernille bedre inn på fanget. Han får på den måten Pernilles oppmerksomhet. "Sånn Pernille... Så var det den", sier Kristian og tar av den andre ullsokken. Pernille ser på foten og så et øyeblikk bort på de som holder på med ballongen. Kristian tar av ullsokken og trekker opp foten på strømpebuksa. Han finner en "duppeditt" som han viser Pernille. "Skal vi dra på ordentlig. Se her da! Er det øre på den... harepus eller noe sånt...?", sier Kristian. Pernille ser på strømpebuksa. "Det var morsomt da!", sier Kristian og finner den andre sokken. Pernille ser på ballongen igjen.

[Min transkripsjon av video]

I dette klippet vises ikke ballongen på videofilmen en eneste gang. Da ballongen ble så sentralt i denne situasjonen, var det viktig for meg å huske hva som skjedde utenfor kamerabildet, hva det var Pernille hadde fokus på. En del fikk jeg notert i loggboken i etterkant av filmingen. Det er imidlertid ikke alltid en vet hva som er viktig før en ser filmen. Det er derfor nyttig å se videofilmen og å skrive ned dette kort tid etter, når sjansen for at en husker det er større. Noen ganger spurte jeg også personalet dagen etter om de husket det som skjedde slik som meg. Da jeg var ferdig med å filme og hadde transkribert all videofilmen fikk personalet en kopi av transkripsjonen. Og vi så nesten all filmen i løpet av de neste tre ukene. Mens vi så video sammen hadde jeg mulighet til å spørre de hva de hørte ble sagt. For eksempel kom vi frem til at der hvor den voksne spør hvem det er som er på filmen, svarer barnet Postman Pat, mens han ser på skoene sine, men ser så opp, peker på kamera og sier navnet sitt. Jeg hadde lurt på hvorfor han sa Postman Pat. En av de voksne forsto det slik at han relaterte det til en film han hadde sett med Postmann Pat. Noe jeg ikke hadde tenkt på, men som selvfølgelig virker svært logisk. Ødegaard (2006a) erfarte i sin undersøkelse også at personalet hadde et bedre øre for barnas tale, og en større oversikt over den konteksten og situasjonen barna refererte til, og at de derfor også for henne var nyttig hjelp i transkripsjonen.

Når det gjelder barn og voksnes tale, så har jeg skrevet den i bokmål og skrevet de ordene jeg forstår at de sier. Ord som ikke var konvensjonelle eller som var vanskelige å tyde, har jeg skrevet ned slik jeg oppfattet lydene, eller det jeg tror ble sagt. Hvordan forskeren har planlagt filmingen i forkant, vil ha betydning for det senere arbeidet med transkripsjon. I mitt tilfelle hadde jeg valgt en gitt situasjon, og hadde fokus på en og

en påklednings situasjon. Dette gjorde transkripsjonen enklere. I og med at videofilmen besto av en overkommelig rekke episoder på overkommelig lang tid, valgte jeg å transkribere all videofilmen. Hadde jeg filmet mer ustrukturert og hatt flere timer med film, måtte jeg ha gjort valg i forhold til hvilke deler av filmen jeg vurderte som interessant å transkribere så detaljert.

4.7 *Analyse i kvalitativ forskning.*

Jeg har sagt litt om hvordan jeg transkriberte mine videofilmer. Det er disse beskrivelsene som ble mitt utgangspunkt for analysen.

”A robust data record does not guarantee well-grounded interpretations, but it is the sine qua non of good interpretation, necessary but not sufficient (Graue og Walsh, 1998:144).”

Transkripsjonene og mine beskrivelser er ikke alene nok for at analysen skal bli velbegrunnet. Graue og Walsh (1998) påpeker at det ikke er den sosiale interaksjonen og de sosiale prosessene i seg selv en analyserer. Det er i mitt tilfelle film av de sosiale interaksjonene og prosessene som jeg gjør min lesning av. Hva er så viktig i mine analyser og lesninger av data? Det finnes utallige måter å arbeide med et datamateriale på, og siden kvalitativt fortolkende studier er så mangfoldige finnes det ikke en enkel ”oppskrift” på hvordan en bør analysere sine data. Hva forskere kaller sitt arbeid er også forskjellig. Analyse av data er nært knyttet sammen med hvordan posisjonering forskeren har.

”Interpretation is in the eye of the beholder, framed by disciplinary traditions and perspectives on what it means to understand “reality” (Graue og Walsh, 1998:161).”

Graue og Walsh (1998) benytter begrepet ”interpretation” om analyse av data. Interpretation oversettes ofte med fortolkning, tydning, utlegging, forklaring eller tolkning. Jeg har valgt å kalle mitt arbeid med mine data for lesninger. Dette er med påvirkning fra poststrukturell teori, som velger å benytte lesning istedenfor tolkning (Lenz Taguchi, 2000; Rhedding-Jones, 1996). En begrunnelse for dette er at tolkning kan spores tilbake til en tradisjonell hermeneutisk tenkning hvor tolkningen skulle komme frem til den beste forståelsen, og hvor en gjennom den hermeneutiske sirkel stadig ville vinne en dypere og mer helhetlig forståelse. Alvesson og Sköldbberg (2004:152) hevder at selv om postmodernismen og posstrukturalismen til en viss grad

deler en dyp skepsis til idealer som rasjonalitet, universalisme og kausale forklaringer med hermeneutikken, deler de ikke ideen om å utvikle en best (eller noen form for) tolkning, det å ha en surprim, avslørende innsikt eller det å finne *en* holistisk mening. Madsen (2003) hevder at fortolkning handler om å finne frem til de betydninger som kan ligge i materialet, men at etnografien i fortolkningen ikke finner frem til en eller annen form for egentlig sannhet. Jeg benytter som nevnt lesningsbegrepet, dette for å tydeliggjøre at dette er min lesning og min forståelse av mine data. Min lesning er et resultat av mitt perspektiv og mitt teoretiske utgangspunkt. Andre som leser samme data med andre perspektiver vil lese og forstå dem annerledes. Hadde jeg for eksempel lest mine data i et kjønnsperspektiv ville jeg sett andre ting enn når jeg leser eksemplene i lys av intersubjektiv deling og medvirkning.

Som nevnt tidligere påvirker alle delene i forskningsprosessen hverandre gjensidig, og er gjensidig avhengige. Graue og Walsh (1998) sammenligner kvalitativ tolkende forskning med en bolle med spagetti. Denne kompleksiteten er også min erfaring. Det er ikke slik at jeg på forhånd hadde klart hvordan jeg skulle analysere mine data. Som tidligere nevnt, så var ikke problemstillingen på forhånd klart definert. Alle delene i forskningen har endret seg underveis. Jeg filmet garderobesituasjoner for å få informasjon om hva som skjedde i kommunikasjonen mellom barn og voksne. Det var utgangspunktet. Etter hvert både mens jeg var i barnehagen, og etter på da jeg begynte å arbeide med mine data ble mitt fokus rettet mot barns medvirkning. Det påvirket i sin tur hva slags teori jeg synes ble interessant for å drøfte mine data. Noe som igjen fikk betydning for hvordan jeg leste mine data og drøftet disse. Å analysere data har med andre ord vært en sammensatt prosess. Jeg vil derfor si litt om hvordan jeg har jobbet med mine data.

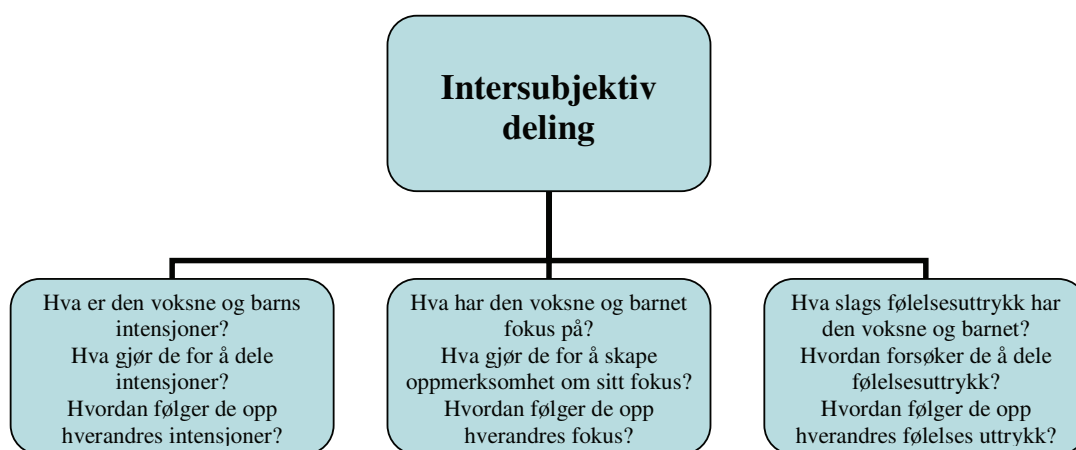
4.7.1 Første lesning.

Jeg satte alle mine beskrivelser av påkledningssituasjonene inn i et felles dokument. I dette dokumentet laget jeg en tabell med fem kolonner. I den første kolonnen klippet jeg inn beskrivelsen og informasjon om situasjonen. I den andre kolonnen kommenterte jeg det jeg oppfattet som nonverbal og kroppslige uttrykk og handlinger. I den tredje kolonnen kommenterte jeg der det foregikk verbal kommunikasjon. I den fjerde kolonnen kommenterte jeg i hvilken grad jeg oppfattet at barna og de voksne delte eller ikke delte fokus, følelser og intensjoner. I en fjerde rubrikk noterte jeg meg sekvenser hvor jeg oppfattet at barna hadde eller ikke hadde medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse. I tillegg markerte jeg andre ting som jeg så ut i fra dataene at ble viktige eller som jeg ble nysgjerrig på, og markerte dette med ulike farger. Jeg markerte ordet peker, og der hvor barna ble oppfordret til å klare selv.

Uttalelser som hadde med tradisjonelle kjønnsroller å gjøre markerte jeg også. I teksten markerte jeg også sekvenser på filmen som jeg ønsket å se litt nærmere på, som jeg synes var dårlig beskrevet eller som jeg rett og slett ble mer nysgjerrig på. Dette kan sees på som det Graue og Walsh (1998) omtaler som koding av data. Jeg markerte og sorterte det jeg med mitt fokus så på som viktig i mine data.

4.7.2 Andre lesning.

Neste gang jeg leste gjennom beskrivelsene merket jeg der samtalen handlet om andre barn, om ting eller om barnas sko. Dette så jeg på som nyttig i forhold til hva samtalen handlet om, og hvem som tok initiativ til samtalen og hvem som var opptatt av hva. Jeg merker meg også hvem som tok initiativ til hva det skulle samtales om og hvordan det ble fulgt opp av den andre. Ved første gjennomlesning hadde jeg merket av ordet peker. Denne gangen skilte jeg mellom hvem det var som pekte, om det er barnet eller den voksne og farget dette med ulik farge. Jeg så også nærmere på pekingens funksjon. Hva "svarte" de på hverandres peking, altså hvordan ble pekingen fulgt opp? Jeg var også opptatt av hva som skulle til for å skape felles fokus? Peking eller blikk? Eller kroppslig berøring? Jeg merket i den forbindelse teksten der det forekom kroppslig berøring. Dette gjorde jeg for å se nærmere på i hvilken forbindelse den voksne og barnet hadde kroppslig kontakt. Alle disse momentene ser jeg på som nært knyttet til Sterns (2003) teoretiske perspektiv på intersubjektiv deling, og en utdyping av det jeg hadde gjort i første lesning²³.



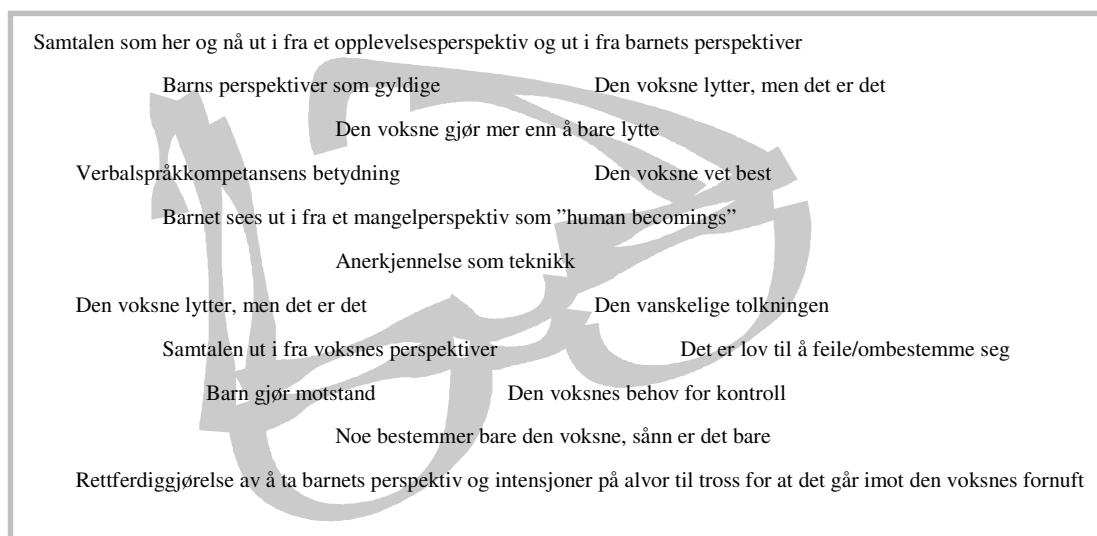
Figur 4: Om analyse av intersubjektiv deling med utgangspunkt i Stern (2003) [min figur].

²³ Se vedlegg I, eksempel på analyse.

Fra å se på hver beskrivelse i detalj laget jeg så en generell oversikt over de 14 påkledningssituasjonen. Jeg satte opp i en tabell over hvor lang tid hver påkledningssituasjon tok. Og ut i fra det regnet jeg ut gjennomsnittlig tid hver voksen brukte per barn og hvor lang tid hver påkledningssituasjon tok i snitt ²⁴.

4.7.3 Tredje lesning.

Ut i fra det arbeidet jeg tidligere hadde gjort med mine beskrivelser styrket det interessen for barns rett til medvirkning. Jeg gikk neste gang gjennom mine data og fant eksempler på det som jeg synes beskrev det jeg oppfattet som ”rom” for medvirkning eller ikke. Til sammen utgjorde dette 45 små episoder hentet ut fra både samme, men også forskjellige påkledningssituasjoner. Kategoriene er en slags sammenblanding av det jeg hadde merket meg i mine beskrivelser, men også farget av det jeg hadde lest og skrevet om i teoridelen som en slags bakgrunn for hvordan og hvorfor det skapes ”rom” for barns medvirkning. Denne tredje lesningen er altså lest med mine sosiologiske ”medvirkningsbriller”.



Figur 5: Møter mellom barn og voksne sett i et medvirkningsperspektiv.

4.7.4 Fjerde lesning

Jeg gikk igjen gjennom de utvalgte episodene, og plukket ut de episodene som jeg anså som mest fruktbare til å eksemplifisere det jeg anså som viktig å drøfte i forhold til mitt fokus på barns medvirkning. Disse begynte jeg så å drøfte ut i fra mitt perspektiv. Hvordan kunne disse leses? Jeg så at flere episoder passet inn under flere

²⁴ Se tabellen som vedlegg J.

overskrifter, og fjernet derfor overskriftene igjen og drøftet isteden hver episode for seg og episodene opp i mot hverandre. Med mine ”medvirkningsbriller” hadde fokuset på intersubjektiv deling blitt noe ufokusert, det var der fra første lesning med ”intersubjektivitetsbrillene”, men ikke så sterkt som tidligere. Jeg måtte derfor ”skifte til progressive glass” og putte i både ”medvirknings -og intersubjektivitesglassene”. Dette for å i større grad se eksemplene med to tanker i hodet på en gang. Mine drøftinger er derfor en kombinasjon av fokus på medvirkning og intersubjektiv deling.

5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere noen eksempler fra mine beskrivelser av det som skjedde i noen av de utvalgte påkledningssituasjonene på avdeling Hestehov. Disse vil jeg drøfte opp i mot mine perspektiver i teoridelen om barns medvirkning, og intersubjektiv deling. Jeg vil komme inn på hva slags betydning barn og voksnes felles fokus har for barnas medvirkning, hvordan barna uttrykker sine intensjoner, følelser og fokus, samt at jeg vil drøfte hva slags betydning det konvensjonelle verbalspråket og verbale ytringer generelt har for barnas medvirkning. I avslutningskapitlet vil jeg oppsummere det jeg har sett i forhold til mine overnevnte forskningsspørsmål. Overskriftene og hvordan de ulike punktene er drøftet, kan i stor grad skrives tilbake til punktene jeg orienterte meg etter i analysen av barns medvirkning²⁵, men i stor grad også til delene i teorikapitlet.

Jeg har i min avhandling sett nærmere på medvirkning i barnehagens hverdagsliv, i en påkledningssituasjon på en avdeling med barn under tre år. Observasjonene ble gjort i oktober 2005, og barnehagen var da verken underlagt ny Barnehagelov eller ny Rammeplan (KD, 2005, 2006a). Disse offentlige dokumentene er likevel som nevnt ett av mine utgangspunkt for drøftingen av barns medvirkning i påkledningssituasjonene. Mitt formål er ikke å drøfte hvorvidt disse påkledningssituasjonene er ”innenfor” Barnehageloven (KD, 2005) eller Rammeplanen (KD, 2006a), eller å utarbeide et rammeprogram for hvordan en barnehage kan jobbe for å innfri loven og planens krav. Isteden ønsker jeg å drøfte hva medvirkning kan være i barnehagens hverdagsliv og hvordan en kan se hverdagslige eksempler i lys av ny revidert Barnehagelov (KD, 2005) og Rammeplan (KD, 2006b). I større grad enn ved å ta i bruk metoder for å møte barns rett til medvirkning, drøfter jeg hvordan det å møte barns rett til medvirkning må skje ut i fra en bevisstgjøring i personalet. Det er viktig for meg å forsøke å beskrive og drøfte det komplekse ved barns medvirkning.

For ordensskyld vil jeg igjen påpeke at alle navnene på barn og voksne som jeg benytter i eksemplene er fiktive.

²⁵ Se figur 5: ”Møter mellom barn og voksne sett i et medvirkningsperspektiv”, under punkt 4.7.3.

5.1 *Alle barnas rettigheter*

Å skape rom for medvirkning i en hektisk barnehagehverdag kan sees på som en utfordring. Det skjer mye på en gang, og det er ikke bare enkeltbarnet, men flere barns rett til medvirkning som skal tas hensyn til samtidig. Den voksne må tenke både på det individuelle barnet, og på barnegruppa som helhet. Ofte kan dette være motstridende, og den voksne blir dratt mellom hensynet til den enkelte og barnegruppa. Barns rett til medvirkning tenker jeg derfor ikke i hovedsak handler om at hvert enkelt barn til en hver tid skal bli sett og hørt, og direkte få innvirkning på alle situasjoner i barnehagens hverdagsliv. Aldersons (2005) påpeker at det ikke er kun dine eller mine rettigheter, men våre rettigheter. Hun påpeker også at FNs Barnekonvensjon ikke er opprettet for at barn skal få ivaretatt sine mer luksuriøse behov, men et mål om å ivareta hvert enkelt menneskes nødvendige behov som for eksempel rent vann, mat, tak over hode og rett til medisinsk hjelp. Det handler med et slikt perspektiv ikke om at alle har rett til å gjøre hva de vil så lenge det ikke går ut over noen andre (Alderson, 2005). Jeg tenker også at det må bli slik i en kompleks hverdag som det barnehagen tilbyr, hvor for eksempel 12 barn skal dele 2-4 voksne. Da lar det seg ikke gjennomføre at alle til en hver tid får det akkurat som de vil.

Barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv handler like mye om barns deltagelse, og det å bli tatt med på avgjørelser og at deres tilstedeværelse har en betydning. Som nevnt tidligere så ser jeg barns medbestemmelse kun som en del av barns medvirkning, og barns medvirkning handler derfor mindre om det Moss, Clark og Kjørholt (2005:9) omtaler som ”jeg vet mine rettigheter”. Nå er både den norske loven og Rammeplanen mer konkret i forhold til hva barns rett til medvirkning skal innebære enn hva artikkel 12 i FNs Barnekonvensjon er. Alle barn i norske barnehager har lovfestet rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, samt å ha innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen (KD, 2006a:7). Barna har derfor rett til fritt å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet, men ikke krav på å få sitt syn, intensjoner eller ønsker etterfulgt. I følge Rammeplanen skal barnet imidlertid få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Det stilles med det store krav til personalet i en hektisk barnehagehverdag.

På Hestehoven hadde de som nevnt organisert det slik at barna ble kledd på etter hvert som de sto opp, så det var sjelden at den voksne måtte forholde seg til mer enn ett barns uttrykk for sitt syn på situasjonen, slik de måtte ofte ellers i løpet av dagen. Jeg har derfor ingen eksempler på situasjoner hvor et barns ønsker går i mot et annet barns. Barns ønsker og intensjoner, som var forskjellig fra den voksnes ønsker og intensjoner, har jeg imidlertid flere eksempler på. Dette vil jeg drøfte i det følgende. Jeg vil også

drøfte hva slags uttrykksformer og kompetanser hos barnet som ser ut til å ha betydning for barnets medvirkning.

5.2 Syn på barn

Opp igjennom tidene har det regjert ulike syn på barn. Hvordan en ser på barn, mener jeg får betydning for møter mellom barn og voksne. Og den voksnes syn på medvirkning, legger premisser for barnas mulighet til å medvirke. Medvirkning er som tidligere nevnt komplekst. Nasjonale og internasjonale styringsdokumenter, samt temaheftet om barns medvirkning (som vil komme i tilknytning til den nye Rammep planen), legger føringer for hva praktikere skal forstå medvirkning som (Bae, 2006 [under arbeid]; FN, 1989; KD, 2005, 2006a). Dokumentene tolkes forskjellig av forskjellige lesere. Barnehager vil ut i fra dokumentteksten skape en oppfatning av hva de som institusjon forstår medvirkning som, en oppfatning som kan være forskjellig fra hvordan andre barnehager forstår barns rett til medvirkning. Den enkelte barnehages oppfatning vil igjen påvirke den enkelte praktikers oppfatning, som igjen vil forstå det på sin måte. Måten medvirkning praktiseres på vil derfor ha sammenheng med den enkelte voksnes grunnleggende menneskesyn og syn på barn.

Stadig mer forskning viser barns kompetanse helt i fra fødselen av. Forskere som Daniel Stern har vært med på å synliggjøre barnas kompetanser istedenfor å fokusere på barnas mangler (Stern, 2003). Stadig mer forskning har heller fokus på hva barnet er og kan her og nå, enn å fokusere på hva barna skal bli ("become")²⁶. Det får selvfølgelig betydning for møter mellom barn og voksne. Bare det at barna har fått særlige rettigheter, i kraft av FNs Barnekonvensjon (FN, 1989), vitner om hvordan synet på barn har endret seg. Langt tilbake i tid var det ikke noe klart definert skille mellom barn og voksne, barn var små voksne (Lee, 2005). En periode har vi vært veldig oppmerksomme på forskjellene, og en kan spørre seg om vi nå er på vei til å jevne ut forskjellene igjen? Eller kanskje kan vi se voksne og barn som både og, både like og forskjellige? Syn på barn er komplekst akkurat slik barn er det. Likevel tenker jeg at grunnholdningen til barn, om en ser på barn som et objekt eller subjekt, får betydning for møter mellom barn og voksne.

I samfunnet i dag har jeg inntrykk av at barnas verdi øker etter hvert som de blir eldre og "mer lik" voksne. Jeg har flere ganger blitt spurt om jeg når jeg ferdig med mastergraden er kvalifisert til å begynne å jobbe i skolen. Tidligere har jeg som nevnt

²⁶ Se punkt 2.1.5 for en mer utfyllende drøfting av endringen i synet på barn.

innledningsvis også ofte blitt spurt om ikke jeg ønsker å jobbe med eldre barnehagebarn, for da kunne jeg gjøre noe sammen med dem og lære dem noe. Desto eldre barna en arbeider med er, desto mer penger i lønningsposen også. Det vil si helt frem til og med at menneskene er voksne. Etter hvert som de voksne blir eldre ”faller de i verdi” igjen. Både økonomisk og rettslig. Dette kan vitne om at menneskers verdi ofte vurderes ut i fra kunnskap og evne til å klare seg selv.

Jeg vil drøfte noen eksempler fra datamaterialet mitt om hvordan syn på barnet kan få betydning for møter mellom barn og voksne i barnehagen. Jeg holder på å filme i garderoben da den voksne sier til barnet: *”Nå kommer vi på video skjønner du Pernille. Det skjønner ikke du stort av.”* Pernille er ikke særlig opptatt av videokamera. Det betyr likevel ikke at hun ikke forstår hva som skjer. Det kan tvert imot være slik at Pernille er så vant til å bli filmet at hun ikke bryr seg så mye om det som den voksne. Her møtes Pernille som en som er så liten at hun ikke forstår. Hvorvidt Pernille forstår hvorfor jeg er der og filmer er jeg ikke sikker på, men at hun har en forståelse av hva det vil si å komme på film er ikke usannsynlig. Uansett mener jeg at måten det sies på preges av en ovenfra og ned holdning. I stedet for å snakke med Pernille om hva som skjer, definerer den voksne at det skjønner ikke du stort av.

”Vil du prøve selv?”

Når det gjelder påkledning, blir imidlertid Pernilles kompetanse tatt på alvor. I to av de tre påkledningssituasjonene jeg har filmet henne, kler hun på seg selv nesten helt uten hjelp. Den voksne oppfordrer henne også til å kle på seg selv. Alderson (2005) drøfter hvordan vi gjør barna til ukompetente ved at vi møter dem som det.²⁷ Pernille møtes som en kompetent ”påkleder”, som oppmuntres til å kle på seg selv og blir dermed også god til å kle på seg selv. Ingen av de fire andre barna jeg filmet ble i særlig grad oppmuntret til å kle på seg selv, bortsett fra Ine en gang da hun tok initiativ til å forsøke selv.

Ine ser ned på benken. ”Oi..Oi..”, sier Ine. Eva ser ned på benken. Hun tar opp lua og gir den til Ine. ”Ja..., ser du den. Skal du holde i lua?”, spør Eva. ”Ehe..”, svarer Ine. Ine forsøker å ta den på hodet. Eva kikker frem på Ine. ”Å, så flink, skal du ta den på sjøl? Hm.. skal du ta lua di på sjøl,”, spør Eva. Ine tar av igjen lua.

Ine lager en lyd samtidig som hun ser ned på benken. Eva følger Ines blikk ned på benken, hvor lua ligger. Eva undrer på om det er lua hun ser, og som hun vil ha. Hun gir lua til Ine som ønsker å ta på lua selv. Eva oppmuntrer og roser Ines kompetanse.

²⁷ Se punkt 2.1.6 Hva er et barn.

Det at Eva her følger Ines blikk er avgjørende for at de to skaper felles oppmerksomhet om lua, og at Eva kan gjette seg frem til Ines intensjon om å ha den på (Stern, 2003). Nå tar Ine lua av igjen, så det er mulig de to ikke er helt overens om hva som er intensjonen her. Det skapes likevel et rom for Ines mulige intensjon og ønske om å klare selv. Jeg vil ta med et annet eksempel i forbindelse med syn på barn. Det handler om hvorvidt den voksne skal ta barnas svar på alvor eller ikke.

”Kan den være din da?”

”Kan det være din da, den så så stor ut?”, spør Kristian. Nicolai ser bort mot meg. Kristian holder gensen enda en gang opp foran dem. Nicolai nikker. ”Er det din Nicolai? Hnn?”, undrer Kristian og kikker på merkelappen. Nicolai peker på gensen. ”Den.. miin!”, sier Nicolai. ”Det er din ja, greit!”, svarer Kristian.

[litt senere når gensen er på...]

”Han var veldig stor til deg ja. Den var det! Kan dette være riktig da? Hn? Kan det det Nicolai?”, spør Kristian.

Jeg leser episoden slik at Kristian ikke stoler helt på Nicolais beslutning om at dette er hans genser. Gensen er stor, og den kunne derfor tilhørt et eldre barn. Det kan være et dilemma når barnets svar går i mot den voksnes fornuft. Skal en da ta barnets svar på alvor? Her uttrykker også Nicolai med konvensjonelle ord, at den gensen jeg peker på er min. Kristian tar han da på alvor, men er likevel litt tvilende til Nicolai sitt svar, for gensen var litt stor til han. Han velger likevel å lytte til Nicolai, og beholder gensen på. Nicolai er et av de største barna på Hestehoven, så det er derfor lite sannsynlig at den kan tilhøre noen av de andre barna på avdelingen. Det kunne imidlertid vært et barn fra en annen avdeling som hadde lagt den igjen. Når den voksne velger å forhøre seg med barnet, og barnet svarer så klart og tydelig på den voksnes spørsmål, så tenker jeg at det handler om respekt for barnet å ta deres svar på alvor. Dette for å ikke opprettholde synet på barn som ikke til å stole på (Alderson, 2005)²⁸. Da får det heller våge seg om det skulle bli feil sko eller feil genser. Barn oppfattes ofte som ufornuftige. De tar irrasjonelle beslutninger. Deres intensjoner er derfor ofte ikke verdt å ta på alvor (Alderson, 2005). Særlig ikke når de går imot den voksnes fornuft.

”Det har vi blitt enige om.”

Eva reiser seg og henter støvlene på hylla. Pernille reiser seg når hun har tatt opp votten. ”Er det der dine Pernille?”, spør Eva. Pernille peker opp mot hylla hvor Eva står. ”Dæ..!”, sier Pernille. ”Hun har cherrox, hun har di...”, sier en av de andre voksne, Anna, og peker mot

²⁸ Se figur 1 under punkt 2.1.6 med kolonnene over hva et barn er kontra den voksne.

cherroxene på gulvet. "Men hun vil ikke ha de på", svarer Eva. "Åh, vil hun ikke ha de på", svarer Anna. "Jeg har tatt ullsokker på henne, så det", sier Eva og setter seg med Pernille på fanget. "Åja..", svarer Anna.

I dette eksempelet taler Eva Pernilles sak, og står for den avgjørelsen de to har blitt enige om, til tross for den voksnes fornuft om at det er best med cherrox ute i dette været. Pernille får isteden mulighet til å finne ut det selv. De lager imidlertid et kompromiss, skal hun ha støvler på, så må hun ha ullsokker på først. Det er i orden for Pernille. Hennes intensjon tas på alvor. Den voksne forsvarer i tillegg det de to har blitt enige om, til tross for at det å ha på støvler også går i mot en annen voksnes fornuft.

"Vi glemte jo å dra opp glidelåsen..."

Ofte i samtale med eldre mennesker og barn så sier omsorgspersoner "vi og oss" på steder hvor de til "likesinnede" ofte ville sagt "du eller deg". "Skal vi gå og legge oss", for eksempel. Men omsorgspersonen har gjerne ikke planer om å legge seg. Dette er veldig inkluderende, men jeg mener også at det er noe nedsettende. I påklledningssituasjonene jeg filmet ble "vi" en del brukt. Noen ganger ble også barnet inkludert i et ansvar som kanskje like mye var den voksnes.

"Oi", sier Kari da genseren setter seg fast på hodet. Tom hjelper til å ta den av. "Se her. Vi glemte jo å dra opp glidelåsen", sier Kari og tar opp glidelåsen. Tom holder seg på hodet. "Skal vi prøve nå, se her?", spør Kari og drar genseren over hodet til Tom. "Sånn, var det bedre nå?", spør Kari og stryker Tom over håret. Tom tar seg fortsatt på hodet.

Ansaret ligger her hos den voksne da det er den voksne som kler på. Jeg mener at dette alene var Karis ansvar. "Vi" kan her sees på som en slags rettferdiggjøring av den voksnes handling. Det samme blir det i noen grad når omsorgspersoner sier "skal vi gå og legge oss". Da høres det liksom litt hyggeligere ut, enn å si "skal jeg bli med deg å legge deg", og voksne og barnet blir på en måte likestilt. I hvert fall blir de det i språklig forstand, men det kan stilles spørsmål ved om det oppleves slik. Som jeg har vært inne på tidligere, så handler ikke det å gjøre den andre lik nødvendigvis om det samme som å møte mennesker som likeverdige. På den måten det gjøres her tenker jeg det til og med kan oppfattes som det motsatte.

5.2.1 Stor "fornuft" og liten "kropp"?

Barn og voksne, og store barn og små barn. Forskjellige, like eller både og? Kan nettopp det at vi ser på de yngste barnehagebarna som en "eksotisk stamme" og noe

annet enn eldre eller større barn og voksne, være med på å opprettholde barnas lave status slik jeg var inne på tidligere?

”Those who are younger have been constructed through a similar lens, labeled “exotic” in their innocence, weakness, immaturity, lack of responsibility, and cuteness (Cannella og Viruru, 2004:110).”

Hvordan vi ser på barn får konsekvenser for hvordan vi møter barn, og følgende for hva et barn har mulighet til å være (Alderson, 2005). Brandtzæg (2002) har spurt barn i en barnehage hva et barn er. Et spørsmål barna synes det var vanskelig å svare på. Hun oppsummerer med at barns kropp er mindre og deres levde liv er kortere enn voksne, og at det er forskjellen. Barnet er rett og slett et lite menneske (Brandtzæg, 2002:80). Det er forskjell på å være 2 år og 40 år, men det er også forskjell på 40 åringer eller på 2 åringer. Det å fremheve forskjellene mener jeg som nevnt kan være en måte å opprettholde voksen-barn dikotomien på, samt synet på barn som noe ”uferdig”. Med mitt fokus på de yngste barna og hvordan en skal møte deres rett til medvirkning, kan jeg også komme i fare for å dikotomisere. At yngre barn må møtes på en annen måte, enn eldre barn som blant annet har et bedre utviklet konvensjonelt verbalspråk som de kan benytte til å hevde sine rettigheter. Det er imidlertid ikke mitt ønske. Mitt formål er at alle mennesker skal tas på alvor og møtes med respekt.

I mye nyere småbarnsforskning har flere fokus på barn som kroppslige subjekter, gjerne ved bruk av den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologi (Greve, 2005; Haugen, Løkken og Röthle, 2005; Johansson, 1999; Løkken, 2000b, 2005). Til tross for at Merleau-Pontys filosofi ikke er skrevet om barn, men om mennesker generelt (Merleau-Ponty, 1994), benyttes den i nyere barnehageforskning i størst grad i forskning som omhandler de yngste barnehagebarna. Dette fokuset på de yngste barna som kropp, mener jeg kan være med på å bidra til en opprettholdelse av skillet mellom barn og voksne, og yngre og eldre barn. Jeg er enig i at det er viktig å se barn som kroppslige subjekter, men det er viktig å fremheve at både barn og voksne er kroppslige subjekter. At voksne kanskje ofte sees på som mindre kroppslige kan ha sammenheng med at vi har et konvensjonelt verbalspråk, men kanskje også fordi vi har lært oss å ”regulere” kroppen? Dikotomien kropp og tenkning, står fortsatt sterkt i samfunnet vårt. Med økt fokus på barn som mer kroppslige, kan det misforstått tas til inntekt for et syn på barn som kropp og voksne som fornuft, istedenfor å se på mennesker generelt som både óg. Dette er noe Merleau-Pontys filosofi fremmer også (Merleau-Ponty, 1994), men jeg mener det kan stilles spørsmål ved om det å benytte hans filosofi blir en slags diskurs innen forskningen på de yngste barna og ikke innen

generell forskning med mennesker, og at bildet på den måten fort kan bli litt skjevt. På den annen side påpeker Halldén (2003) at ved å sterkt fokusere barnets kompetanse, kan de begrensinger som ligger i barnets kropp komme i fare for å ikke tillegges betydning.

”Utan att förneka att kroppen har betydelse blir det viktigt att studera hur denna kroppslighet ges bestämda innebörder. Detta ger dynamik åt begreppet barn och det sker en markering av vardagslivets olika praktiker där barns plats förhandlas (Halldén, 2003:16).”

Det er en forskjell på barn og voksne som vi ikke kan komme utenom, men det er viktig å tenke over hvordan denne forskjellen får betydning for barnas plass i samfunnet. Samtidig som det er viktig å tenke både og, og ikke enten eller.

5.3 Noe mer enn å lytte...

Det har særlig i de Skandinaviske landene de siste årene som nevnt vært økt fokus på barns medbestemmelsesrett, og viktigheten av det å lytte til barn (Clark, Kjørholt og Moss, 2005). I møter med barn i barnehagen holder det ikke bare å lytte til det konvensjonelle verbalspråket, men det krever at den voksne lytter med mer enn bare ørene til barnas ulike uttrykk. Ninni Sandvik sier til Utdanning at hun tror fortsatt at de voksne i barnehagen har lett for å henge seg opp i ordene. Hun vektlegger at det er viktig å være oppmerksom på barnas blikk, ansiktsuttrykk, hvor barna peker, ulike lyder, tonefall, hvem de imiterer og hvordan, ordene etter hvert som disse kommer, og at det er viktig at alt dette sees i sammenheng med situasjonen og relasjonen barnet er i. Dette hevder hun er en forutsetning for å se disse barna (Jelstad, 2006b:14)²⁹. Det er et viktig poeng Sandvik påpeker her. De voksne må altså gjøre noe mer enn å bare lytte. Det å gå videre enn å bare lytte, har slik jeg forstår det minst to betydninger. En side ved det er at det ikke *bare* handler om å lytte til det verbale i møte med barna, men som Sandvik påpeker også være oppmerksom på barnas ansiktsuttrykk, blikk og kroppsbevegelser. Men det handler også om det at det ikke er nok å lytte til barnas ønsker og behov uten å gå skrittet videre, at barnas ønsker og behov blir tatt på alvor og får betydning for det som skjer videre.

²⁹ Henvisningen her er til artikkelforfatteren i Utdanning, som har intervjuet Ninni Sandvik.

”Skal du ha den med ut?”

Eva peker på en Løvenes konge figur som Nicolai har i hånden. ”Skal du ha med den ut?”, spør Eva. Nicolai ser på figuren. ”Ja... Ja ut..”, sier Nicolai. Eva fortsetter å kle på. Hun putter i den ene armen, Nicolai hjelper til. Så flytter han figuren automatisk til andre hånden før den skal inn i genseren. ”Du må passe godt på han”, sier Eva. ”Ja.. denna...”, sier Nicolai.

Nicolai har ikke verbalt uttrykt noe ønske om å ha med seg figuren ut, men han har den med seg når de skal kle på. Eva benytter peking for å skape felles oppmerksomhet om figuren, og spør om han vil ha figuren med ut. Jeg leser det slik at hun tenker at figuren er viktig for Nicolai, og spør derfor om han vil ha den med ut. Hun skaper rom for at Nicolai kan velge å ta med seg figuren ut om han ønsker. Dette til tross for at det er en ”inneleke”, og sånn sett går i mot de fleste barnehagers regler om at ”inneleker leker vi med inne”. Samtidig gir hun Nicolai et ansvar. Om han skal ha den med ut, så må han passe godt på den. Istedenfor at Nicolai skal måtte forhandle om å ta med seg leken ut, så er Eva i forkant. Hun legger merke til at han er opptatt av figuren, og lar det være opp til han å velge om han vil ha den med ut. Hun gir han tillit til at det kan han ta ansvar for selv. At Eva og Nicolai deler fokus om figuren er slik jeg ser det nødvendig for denne episodens forløp. Hadde ikke Eva vært oppmerksom på hva Nicolai var opptatt av ville situasjonen blitt en annen.

Medvirkning handler slik jeg forstår det ikke bare om valg av for eksempel hvilke klær som skal på eller hva barna skal leke med. Det handler også om at voksne er opptatt av hva det er barnet er opptatt av, og ikke ensidig har fokus på påkledningen, hva som skal på og hvordan de skal få dette på. Ved at barnas oppmerksomhetsfokus eller modus er utgangspunkt for det som skjer, får barnet slik jeg ser det medvirke i situasjonen. Det å medvirke kan derfor handle om noe annet enn det å bli stilt ovenfor et valg om å ha på de blå eller grønne vottene. Å lytte til barnet, handler blant annet om det å tilpasse situasjonen ut i fra barnet eller barns perspektiver her og nå. Sånn som Kari i neste eksempel tilpasser tempo hun kler på i til Johans modus.

”Er du trøtt?”

Johan gjesper. Kari ser på Johan. Han gjesper et stort gjesp. Kari tar buksa på den andre foten. Hun lener seg helt inn til ansiktet til Johan. ”Er du trøtt?”, spør Kari. Han kikker opp på henne, og vrir hodet mot hennes. Så gnir han seg i øynene.

Denne dagen er Johan ganske trøtt etter at han har sovet når det er tid for påkledning. Kari kler på, men det skjer i et rolig tempo. Hun snakker lavt og lite. De er kroppslig nære, både når Johan sitter på fanget og når han står helt inntil Kari. Jeg vil si at Kari

her toner seg inn på Johans modus (Stern, 2003). Hun tilpasser påkledningsen til at han er trøtt, og trenger tid til å våkne. Hun lar ikke være å kle på, men hun kler på i et rolig tempo, og har tid til kroppslig nærhet og omsorg. Dette forstår jeg som en form for medvirkning. Johans signaler om at han er trøtt påvirker situasjonens forløp, og Karis møte med Johan. Det å ha medvirkning i situasjonen kan slik jeg ser det også være å ha innflytelse på hva det skal samtales om.

5.3.1 Samtaletema

Voksne er ofte opptatt av at barna skal høre etter, og barn som ikke hører etter oppfattes ofte som et problem. Mange voksne er også opptatt av å snakke mye med barna, og formidle den lærdommen de kan, men hvor gode er barnehagepersonalet til å lytte til barna?

”Min bild är att vi vuxna oftare är mer upptagna av att förmedla det vi kan och vet än att lyssna på barnens tankar (Åberg og Lenz Taguchi, 2005:10).”

Voksne kan ofte bli litt for fokusert på hva de selv skal formidle, at de helt glemmer å lytte til barna og deres bidrag. Dette påpeker også Bae (2004). I mine observasjoner synes jeg dette var særlig spennende i forhold til samtaletema. Påkledningssituasjonen i barnehagen har som regel en hovedmålsetning om å få på klær. Krogstad (2005:106) betegner det som et møte mellom barnets og den voksnes prosjekt. Han sier at på den ene siden har påkledningen et potensial for det han kaller avbrudd, ved lek og forvandling med klærne og andre tilgjengelige gjenstander. På den andre siden den voksnes prosjekt om å ha på klær noe som til tider kan bære preg av tvang, fordi både barnet og den voksne er underlagt barnehagens dagsrytme.

Jeg så i min studie at den voksne kan bli så opptatt med å få på klær at det å samtale om andre ting blir underordnet. Det å snakke om noe annet enn klær er på siden av det som er målet med situasjonen, nemlig det å få på klær. I påkledningssituasjonene jeg filmet var det slik jeg oppfatter det både rom for og ikke rom for å snakke om noe annet enn det praktiske omkring påkledningen, eller det Krogstad (2005) omtaler som barnets prosjekt. Noen av de voksne hevdet i uformelle samtaler at det var viktig å snakke mye med barna slik at de lærte seg språk. Dette er i tråd med Rammeplanen og en vestlig diskurs om at det er viktig å snakke masse med barna for at de skal lære seg språk (BFD, 1995; Hansen, 1991; Viruru, 2001). De voksne på Hestehoven brukte imidlertid ikke samtalen til å sjekke hva slags ord barna kunne eller hva de hadde kunnskap om. Ved å stille spørsmål som den voksne visste svaret på eller som det kun fantes et ”riktig” svar på, og på den måten sjekke om barnet visste svaret slik forskning

har påpekt at ofte forekommer (Bae, 2004; Viruru, 2001). I det følgende eksempelet er Ines fokus og intensjoner utgangspunkt for samtalen.

”Borte-tit-tit!”

Ine går mot Eva. Hun har en plastikkveske foran ansiktet. Eva bøyer seg ned og kikker inn i veska. ”Hei... titt-tei... titt-tei!”, sier Eva. Ine går vekk fra benken fortsatt med veska foran ansiktet. Eva ser på henne. ”Heia...”, sier Ine. ”Ja, har du gjemt deg bak veska”, spør Eva. ”Ja!”, svarer Ine. ”Hvor er Ine henne?”, spør Eva. Ine faller på rumpa. ”Oi..”, sier Eva. Ine tar tak i benken og kommer seg opp igjen. Fortsatt veska halvveis foran ansiktet. Eva begynner å lete etter litt klær. Eva tar ned en sko fra hylla. ”Hvor er Ine henne?”, spør Eva og ser på Ine. ”Æh”, sier Ine. ”Er du borte?”, spør Eva.

Eva har nettopp kledd på et annet barn. Mens hun kledde på dette barnet var hun inne på avdelingen og hentet Ine som gråt. Ine har altså vært noen minutter ute i garderoben, og har begynt å leke med en veske. Samtidig som Eva finner frem klær som Ine skal ha på seg, lar hun Ine fortsette leken med veska. Hun lar ikke bare Ine fortsette leken, men hun er også med på leken når Ine innbyr til det. De deler slik jeg ser det intensjon og fokus (Stern, 2003). Eva kunne isteden ha bedt Ine avslutte leken og legge vekk veska, når hun var klar til å kle på Ine. Hun kunne ha løftet henne opp på fanget og startet påkledningen når hun var ferdig med det andre barnet. Isteden er hun oppmerksom på hva det er Ine er opptatt av, og lar henne fortsette med sin lek. Eva tar også del i den, samtidig som hun forbereder påkledningen. Ine får rom til å medvirke til lek i situasjonen. Det å ha på klær blir ikke det absolutt primære, men det er rom for Ines prosjekt også. Situasjonen har rom for både Evas og Ines intensjoner.

Ine viser flere ganger i løpet av mitt besøk i barnehagen misnøye når hun skal ha på klær. Da vi så på videofilmen spurte jeg derfor Eva om hun tok seg god tid for at Ine ikke skulle begynne å gråte, men det svarte hun at hun ikke hadde tenkt på. Stern (2003) hevder at affektiv inntoning er en mindre kognitiv handling enn hva empati er. Det kan stemme med at Eva ikke tenkte over at hun tonet seg inn på Ines modus, men at det er noe som skjer uten at hun tenker over det.

”Og jeg... og Thea.”

Nicolai ser ut av vinduet. ”Thea..”, sier han. ”Ja, Thea er ute nå”, sier Eva. Han snur seg tilbake og ser opp mot Eva. Eva kikker ut av vinduet. Eva fortsetter, og drar strikken over skoen. Nicolai smiler. Eva ser på Nicolai mens hun holder på med skoen. ”Og jeg... og Thea”, sier Nicolai. ”Ja..”, sier Eva. ”Og jeg Thea..”, sier Nicolai. ”Ja, skal du gå og leke med Thea!”, spør Eva. ”JAAA!”, svarer Nicolai. ”Mmmm...Var det så koselig å se henne igjen?”, spør Eva. Nicolai nikker. ”Thea har vært så lenge borte nå”, sier Eva. Eva tar den andre foten og putter

inn i dressen. Hun kikker på Nicolai. "Jeg tror Thea synes det var koselig å komme tilbake til barnehagen igjen. Det tror jeg", sier Eva. Nicolai ser ut.

Her samtaler Nicolai og Eva om Thea, som Nicolai har lekt med i tiden før de begynte påkledningen. Først bare bekrefter Eva det Nicolai sier, og det kunne avsluttet der. Men Nicolai kommenterer igjen, at han er opptatt av han og Thea. Nicolai har ikke så mange konvensjonelle ord, men de konvensjonelle ordene han benytter for å si noe om han og Thea, får slik jeg ser det stor betydning for samtalsens videre forløp. Jeg leser det slik at han er opptatt av relasjonen til Thea, at han og Thea er venner og lekekamerater. Eva følger opp hans tredje kommentar om Thea, med å kommentere deres vennskap. Og på det klare svaret fra Nicolai er det tydelig at hun da kommenterer det han er opptatt av, og de har felles fokus. Her "jobber" Nicolai litt for å få Eva med i samtalen om Thea, og for å skape felles fokus (Stern, 2003).

Det holder ikke for Nicolai med en bekreftende kommentar om ja, der er Thea. Det holder ikke at Eva har sett Thea, han vil samtale om Thea og han. Han vil slik jeg forstår det, at Eva skal gjøre noe mer enn å bare lytte og bekrefte at hun har hørt, og gjøre noe mer enn å samtale ut i fra det de konkret ser. Han vil samtale på et annet nivå enn om det som konkret skjer i situasjonen. Ødegaard (2006b) påpeker hvordan det råder en oppfatning hos voksne om at vi kun kan snakke om her og nå med de yngste barna. Hva den voksne forventer av barnet i samtalen får betydning for hva samtalen dreier seg om. Dette fordi samtalsens forløp i stor grad avhenger av den voksne. Ødegaard (2006b) hevder at i samtale med yngre barn, vil den voksne alltid være medkonstruktør i barnas fortellinger. Slik Eva blir det i samtalen med Nicolai.

"Ballong-lek."³⁰

Kristian tar på den høyre skoen. : "Åhhh...", sier Pernille. Kristian ser på Pernille, som ser på Thea og Nicolai som leker med en ballong. "Åopps... der var den på", sier Kristian. Kristian har oppmerksomheten på skoen. "Å sååå... Og så må vi knyte der, disse rosa skoene dine. Og så er det sånn på... ser du her", sier Kristian og viser borrelåsen. Pernille ser på lissen som blir knyttet. "Borrelåsen må vi ta igjen... Også knyter vi der", sier Kristian og knyter lissen på skoen. Pernille ser på Thea og Nicolai som holder på med ballongen. Pernille smiler. Kristian tar Pernille bedre inn på fanget. Han får på den måten Pernilles oppmerksomhet. "Sånn Pernille... Så var det den", sier Kristian og tar av den andre ullsokken. Pernille ser på foten og så et øyeblikk bort på de som holder på med ballongen. Kristian tar av ullsokken og trekker opp foten på strømpebuksa. Han finner en "duppeditt" som han viser Pernille. "Skal vi dra på ordentlig. Se her da! Er det øre på den... harepus eller noe sånt...?", sier Kristian. Pernille ser på strømpebuksa. "Det var morsomt da!", sier Kristian og finner den andre sokken. Pernille ser på ballongen igjen.

³⁰ Deler av dette eksempelet er tidligere nevnt under punkt 4.6 om transkribering av video.

I denne påklednings situasjonen har Pernille i stor grad blikket vendt mot de to barna som leker med en ballong ute på gulvet i garderoben. Hun ser mot dem og smiler. Bare når Kristian spør om noe, eller kommenterer noe har de to felles fokus. Pernille følger slik jeg forstår det opp Kristians fokus på klærne, men hefter seg ikke på samtaletema. Hun gjør ikke noe ut over det å lytte til det Kristian har å si. Hun ser på det Kristian viser, og har så blikket vendt tilbake mot ballongen. Kristian har fokus på klær, og ser ikke engang ut til å registrere de som holder på med ballongen ute på gulvet. I hvert fall kommenterer han ikke dette. Slik jeg leser dette så kan påkledningen sees på som sekundært for Pernille i dette tilfellet. Hun gjør slik det forventes av henne, og "lar seg" bli påkledd, uten for eksempel og forsøke å komme seg ned fra fanget og ut på gulvet for å leke med ballongen isteden. Likevel ser det ut til at det er der hun har sin oppmerksomhet. Kristian forsøker å bringe inn en samtale om den fine strømpebuksen, om borrelåsen som må tas igjen, og skoene som må knyttes, men han kommenterer ikke Pernilles fokus på de som holder på med ballongen. Lindahl (1996) og Haugen (2005) observerte begge at de voksne ofte avbrøt barna i det de var opptatt av, gjerne med de beste hensikter, men fordi de ikke var oppmerksomme på barnas oppmerksomhetsfokus.

"Borte-bøh!"

"Sånn! Åh... Ble du borte?", spør Kristian og tar ned igjen genseren for å ordne slik at han lettere skal få den på. "Borte...", sier Nicolai. Nicolai ser mot kamera og smiler. "Tror jeg gjør sånn jeg", sier Kristian og bretter opp genseren før han tar den over hodet til Nicolai igjen. "Litt lettere å finne frem hude... hodet igjen", sier Kristian. "Borte.. Borte...", sier Nicolai inne fra genseren.. "Her. Der er du. Hei. Nå kommer du snart frem. Ups, sånn", sier Kristian. Kristian finner hodet fra toppen inne i genseren. Han drar den ned over hodet til Nicolai. "Hei, er du... Kommer du snart fram", sier Kristian og "leter" etter hodet. "Borte...", sier Nicolai. Nicolai ser mot meg i det hodet kommer ut av genseren. "Bøh!", sier Nicolai. "Bøh!", svarer jeg. Nicolai smiler. "Det var ikke noe vondt hals en gang det der!", sier Kristian.

Nicolai benytter det å ta på genser til å leke "borte titt-titt". Kristian er til dels med, men samtidig veldig opptatt av det praktiske i forhold til å få genseren over hodet. I det hodet kommer frem, kommenterer han at halsen ikke var vond en gang. Slik voksne ofte er redde for at det skal gjøre om genserhalsen er litt trang. Det virker ikke som Nicolai er så bekymret for det akkurat denne gangen. Nicolai retter oppmerksomheten om leken mot meg med kamera, som svarer bø, og derfor blir med på leken. Jeg trekker derfor fokuset vekk fra, og forstyrrer det samspillet de to har. Siden Nicolai sitter med ryggen til Kristian, kan det sees på som mer naturlig at han retter oppmerksomheten mot meg som observerer hva han gjør. Nicolai og Kristian

deler til en viss grad fokus, men har slik jeg ser det noe ulik intensjon (Stern, 2003). Mitt inntrykk, med mine observasjoner som grunnlag, er at barna ikke er så opptatt av å samtale om det som praktisk skjer i påkledningssituasjonen, men at de i større grad bringer inn andre samtaletemaer og i mindre grad hefter seg på temaer som omhandler klær. Den voksnes fokus på samtale om selve påkledningen er imidlertid i tråd med Rammeplanen for barnehagen (BFD, 1995) hvor det står at;

”På og avkledningen gir for eksempel utmerket anledning til å lære navn på alle typer klær og betegnelser for hvordan de brukes (BFD, 1995:51).”

Her sees altså hverdagssituasjonene på som en ypperlig anledning til å lære språk. Samtaletema springer da ut i fra et mål om læring av språk og begreper, heller enn hva barnet er opptatt av. Barna i min studie, var oftere flinkere til å forfølge den voksnes fokus og samtaletema, enn omvendt. Rammeplanen for barnehagen (BFD, 1995:50) ser stimulering av bruk av talespråket ikke bare som én blant flere av barnehagens viktigste oppgaver, men som en av de aller viktigste. Hva slags betydning det verbale, og det jeg har valgt å kalle det konvensjonelle verbalspråket, får for barns medvirkning i påkledningssituasjoner, vil jeg komme inn på i neste punkt.

5.4 Barns uttrykk

Vi mennesker har en rekke ulike måter å uttrykke oss på. Ofte får kanskje de konvensjonelle verbale ytringene forrang fremfor andre uttrykksformer.

”De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor (KD, 2006a:8)”.

Det konvensjonelle verbalspråket skal ikke være noen forutsetning for at barnas synspunkter ikke skal bli hørt og tatt på alvor. Selvfølgelig skal det ikke være det, *men* det krever en hel del av den voksne i møte med barnet. Den voksne kan ikke bare lytte med ørene, men må være oppmerksom på det barnet uttrykker med hele seg. Bae (2004:188) refererer en historie med den voksne og Ali. I begynnelsen av året, når Ali har dårlig språk og språkforståelse, karakteriseres dialogen som ensidig, men utover i året etter hvert som Ali får bedre norsk språk blir dialogen mer gjensidig. I Alis møter med den voksne, får altså hans konvensjonelle verbalspråk betydning for gjensidigheten i møtet med den voksne. Det kan derfor være spennende å undersøke hvordan barn med et begrenset konvensjonelt språk og den voksne i

påkledningssituasjonene jeg har filmet, skaper gjensidige dialoger uten at barnet nødvendigvis har et rikt konvensjonelt verbalspråk. Jeg vil her drøfte i hvilken grad en måte å gjøre dette på er at barnet og den voksne har felles fokus, deler følelser og deler intensjoner (Stern, 2003).

Valvatne og Sandvik (2002) påpeker at for barn som av ulike grunner har vansker med å uttrykke seg med ord, vil det ha stor betydning å få anledning til å uttrykke seg på andre måter som de mestrer bedre eller føler seg mer komfortable med. Ofte sees betydningen av å snakke med barna som tidligere nevnt på som nyttig i forhold til utviklingen av språk (Hansen, 1991). I denne oppgaven ser jeg på språkets betydning i forhold til ivaretagelsen av barns rett til medvirkning, og drøfter ikke barns språkutvikling og hvordan den best skal ivaretas.

5.4.1 Konvensjonelle verbale uttrykk

Hva slags betydning får det konvensjonelle verbalspråket for ivaretagelse av barnets rett til medvirkning? Får barnas konvensjonelle verbale uttrykk mer å si når de skal formidle sine intensjoner og ønsker, eller klarer barnet og den voksne å skape felles fokus, dele følelser og intensjoner også uten bruk av konvensjonelle ord?

”Skal vi la Postmann Pat sitte på hylla?”

”Skal vi la Postmann Pat sitte på hylla di?”, spør Anna. Tom ser på henne. ”Så kan han være der når du er ute?”, sier hun. Tom løfter rolig hånda med Postmann Pat mot Anna. Anna tar han ut av hånden hans. Hun ser på Postmann Pat og sier; ”Skal du sitte på hylla til Tom? Ja, ja”, sier Anna og gjør så Postmann Pat nikker mot Tom. Tom ser ut av vinduet. Anna ser på Tom. Anna setter Postmann Pat opp på hylla. ”Sånn...”, sier hun, og Tom går mot døra.

Kan Tom sitt svar her leses som en form for motstand? Tom nikker ikke bekreftende, svarer et verbalt ”Ja” eller ser på Anna, men isteden er han stille og vender blikket vekk og ut. Det kan også leses som at Tom ikke bryr seg, og at det er helt greit selv om han ikke bekrefter det. Han rekker hånda med Postmann Pat til Anna når hun spør om ikke han skal sitte på hylla, og følger på den måten opp hennes intensjoner. I løpet av hele denne påkledningssituasjonen har ikke Tom sagt særlig mange ord. Det krever stor sensitivitet hos den voksne i møter med barn som er stille og sånn sett krever lite, og det er antagelig fortere å kunne komme til å ”overkjøre” barnet og benytte seg av sin definisjonsmakt (Bae, 1988). Det holder ikke å bare lytte til de verbale utsagnene, men den voksne må i større grad være oppmerksom på barnets nonverbale og kroppslige uttrykk, og gjøre tolkninger for å forstå hva barnet ønsker og er opptatt av

(KD, 2006a). Jeg tenker at det er det Anna gjør tidligere i denne episoden³¹, når hun tar innspill til en samtale om Postmann Pat. Den voksne står her i et dilemma da hun ikke kan vite sikkert hva det er Tom vil, hun kan ikke ta Toms perspektiv. Et dilemma en som voksen ofte vil møte på i barnehagen.

”Ja, du har jo så fine støvler.”

Pernille står under hyllene med regntøy og støvler, og peker opp på støvlene. ”Der!”, sier Pernille. Pernille putter fingeren i munnen. Anna tar Pernille på skulderen. Pernille ser da mot Anna som finner frem joggedressen hennes og sier ”Ja, der er støvelen din!”.

[noe senere...]

”Der er støvlene”, sier Pernille og peker opp mot hylla hvor støvlene står. De har blikkontakt.

”Der er støvlene dine”, sier Anna. Anna hjelper Pernille å få beina inn i dressen.

[enda noe senere...]

Pernille peker opp mot støvlene. ”Denna!”, sier Pernille. ”Ja... Det er ikke så vått ute i dag”, sier Anna og tar tak i Pernille og løfter henne opp til stående. Pernille står med ryggen til Anna. Ser opp mot støvlene og så bort mot kamera, så på Lea og Johan ved siden av. ”Neeeee!, Jo...”, sier Pernille og peker igjen mot støvlene på hylla. Anna ser opp på hylla. ”Ja, du har jo så fine støvler”, sier Anna og drar opp glidelåsen. Pernille ser opp på hylla og lager en grimase. Så snur hun seg mot Anna og peker. ”Nei. Mine...!”, sier hun. Anna nikker og svarer; ”Ja...”.

Pernille går bort mot hylla, og peker opp mot støvlene. ”Nei...!, Ta ned...”, sier Pernille og snur seg mot Anna og setter seg på gulvet. ”Ta ned!”, sier Pernille. Pernille peker igjen mot støvlene og lager en grimase. Hun ser så mot kamera. ”Nei.. Mine!”, sier Pernille og tar seg til munnen. Anna har funnet frem lua til Pernille. Pernille snur seg mot Anna når hun snakker til henne.

”Pernille skal du ta på lua di?”, spør Anna og rekker ned lua til Pernille som tar i mot.. ”Ta på”, sier Pernille og prøver å ta på seg lua. Hun klarer det nesten, men så sklir den av. Hun rekker lua mot Anna, for så å legge den på gulvet. ”Nei...”, sier Pernille.

Anna lytter bekreftende til Pernille og svarer at ja der er støvelen din, og fortsetter påkledningen. Altså en bekreftelse på at jeg har hørt hva du sier, men hun fortsetter påkledningen, uten å ta ned støvlene eller spørre noe mer om hva det er Pernille ønsker med støvlene. Hun lytter og bekrefter at hun har hørt, men hun gjør ikke noe ut over det. Her oppfatter jeg at språket på en måte kan fungere som et tveegget sverd for Pernille (Stern, 2003). Hun peker og sier den, og får felles fokus på støvlene, men ordet ”den” er ikke tilstrekkelig til å forklare hva det er hun ønsker med ”den”, som er støvlene. Pernille gir seg imidlertid ikke. Hun gjør igjen Anna oppmerksom på støvlene. Anna anerkjenner med å si ”ja du har jo så fine støvler”. Pernille benytter etter hvert flere konvensjonelle ord, og blir tydeligere på hva som er hennes intensjon. Fjerde gangen sier hun til og med ”Ta ned!”, og får da utdypet hva det er hun ønsker skal skje med støvlene. Anna fortsetter likevel å svare at jada, hun ser støvlene som

³¹ Se punkt 5.4.4 og omtalen av ”Hei, Postmann Pat”.

står der oppe. I dette eksempelet har kanskje ikke ordbruken alt å si for at Anna skal forstå hva Pernilles intensjon er. Det handler kanskje mer om at de ikke deler intensjoner (Stern, 2003)? Først når Pernille har fått på seg alle klærne gjør Anna *noe mer* enn å lytte og bekrefte at hun hører hva Pernille sier.

"Miin...", sier Pernille. "Skal du ha støvler på da?", spør Anna. "Mmm..", sier Pernille. Pernille ser opp mot Anna som henter ned støvlene, og setter dem foran Pernille. "Og støvelen...", sier Pernille.

Denne gangen kommenterer ikke Anna bare støvlene på hylla, men hun spør om kanskje Pernille skal ha dem på. "Skal du ha dem på da?", spør Anna. Slik jeg leser denne situasjonen har Anna hele tiden forstått at det er det Pernille ønsker. Hadde dette vært noe hun først hadde skjønt da, ville hun ikke sagt da til slutt. Pernille glemte det ikke eller ga seg ikke, målet var hele tiden å ha dem på. Det ender altså med at Pernille får medbestemmelse til å avgjøre at hun kan få på støvler selv om det ikke regner ute.

Så tar Anna på den andre støvelen og trekker over dressen. "Det var jo litt regn i sta da Pernille", sier Anna. "Har det regnet i dag?", spør Eva. "Ja, dryppet litt sånn yr", svarer Anna.

Anna "rettferdiggjør" på en måte beslutningen om å ha på støvler med at det jo dryppet litt i sted. Hvor på den andre voksne overraskende spør om det har regnet. Det går i mot "den allmenne normen" å ha på støvler når det ikke regner. Samtidig er det kanskje vanskeligere å argumentere for at hun ikke skal kunne ha støvler på når det ikke regner, men temperaturen tilsier at det er varmt nok til å ha på støvler. Hadde det vært regn og Pernille heller ville ha på sko, hadde det kanskje vært enklere å argumentere for at det var nødvendig å ha på støvler?

Annas kommentar til dette videoklippet i etterkant er at "*Pernille forsto at jeg forsto, og jeg tilpasset derfor informasjonen til Pernille siden hun kjenner meg så godt at hun visste at jeg forsto*". Hun som var i situasjonen leste altså Pernilles uttrykk både i situasjonen, og på filmen slik. Jeg som bare var tilskuer og senere har sett det på film, men som ikke kjenner verken Anna eller Pernille noe godt, leser Pernilles uttrykk noe annerledes. Et eksempel på at samme situasjon kan leses eller forstås ulikt, uten at den ene måten å lese det på er noe mer rett enn den andre. Jeg stiller med min lesning, spørsmål til at Pernille gjentatte ganger måtte minne Anna om støvlene, hvis Pernille vet at Anna vet. Det leser jeg som enten fordi hun skulle få Anna til å forstå at hun ønsket å ha dem på, eller at Anna ikke skulle glemme det. Hvis Anna uansett hadde tenkt til å la Pernille ha støvlene på seg, hvorfor tar hun de ikke da ned med en gang? Eller hvorfor går hun ikke i dialog med Pernille om at hun har et annet syn, og så

drøfter hvorvidt Pernille skulle ha støvler eller sko på. I dette eksempelet mener jeg at det konvensjonelle verbalspråket får betydning. Pernille gjør seg tydelig forstått. Det er spesielt etter hvert, ikke noe tvil om hva det er Pernille ønsker. Hva om Pernille ikke hadde benyttet verbalspråk, ville det da vært enklere som voksen å overse eller ikke forstå Pernilles intensjon? Bjerke (2002) viser til eksempler i sin studie, hvor den voksne aksepterer barnets oppfatning og ønsker *etter hvert*. For at barnet skal få sine intensjoner etterfulgt, så må de altså forhandle og kjempe frem sitt syn. Hva da med de barna som trekker seg etter første forsøk, eller som ikke engang tør å forsøke?

Jeg ser det slik at i påkledningssituasjonene jeg har filmet, styrker det konvensjonelle verbalspråket i noen grad barnets rett til medvirkning. Pernille har som nevnt noen konvensjonelle ord som styrker hennes krav til medbestemmelse. Hun sier blant annet "Der", "Min" og "Nei". I tillegg til dette er hun svært opptatt av hvilke sko hun skal ha på, og krever "et ord med i laget". Det ender også opp i hver av episodene med at hun får ha på de støvlene hun ønsker. Jeg tenker at det har sammenheng med hennes bruk av konvensjonelle verbale ord. Det gjør det tydeligere for den voksne å forstå hva som er hennes intensjoner og hva hun ønsker medbestemmelse eller medvirkning til.

Pernille er det eneste barnet av de jeg filmet som ble oppfordret til å kle på seg selv. Dette kan ha sammenheng med Pernilles initiativ til å klare selv, men det kan også være slik at det kanskje forventes mer av de barna som har et bedre utviklet konvensjonelt verbalspråk enn de som ikke har det? To andre barn på avdelingen som jeg ikke filmet, men som jeg observerte at kledde på seg selv eller ble oppfordret til det, hadde også et rikt konvensjonelt verbalspråk. Crain (2004) hevder at det i USA er en oppfatning om en nær sammenheng mellom barns konvensjonelle språkutvikling og barnas IQ. I USA er de mer enn i kanskje noe annet land opptatt av det konvensjonelle språket, og betydningen av utviklingen av dette og dets sammenheng med barnas IQ. Fokus på utviklingen av språk blir stadig tydeligere også i Norge. Resultater på PISA-undersøkelser (UiO, 2006) og antagelig også økt andel etniske minoriteter, har slik jeg ser det ført til økt testing av barns konvensjonelle språk både i barnehager og på helsestasjonene. Det blir stadig vanligere at foreldre får utkrysnings skjema fra helsestasjonen i forkant av to års kontrollen, hvor foreldrene skal notere hvor mange ord barna kan. Dette er i forbindelse med helsestasjonens SATS-test, screening av to-åringers språk (Hagtvedt og Horn, 1999). Stadig flere barnehager kartlegger alle barnas språkutvikling med skjemaer som TRAS (Espenakk, 2003). Dette for å gi tidlig hjelp til de barna som sliter med språkutviklingen. Barnas ordproduksjon, sees på som viktig for barnets fremtidige rolle som medborger. Barnehager rundt om lager nå også språkgrupper, for å styrke barnas språk (Jelstad, 2006a). Særlig fokus er det på de

tospråklige barna, for at disse skal lære seg best mulig norsk før skolestart³². Jeg mener dette kan drøftes i forhold til om praksis da går en annen vei en nyere teori, mens teorien går vekk i fra en ”feilsøkingspedagogikk” går barnehagen tilbake til den. At personalet istedenfor å se barnas kompetanser, leter etter hva barna ikke kan, og at vi forsøker å presse alle barn inn i den samme formen? Det er ikke nødvendigvis negativt med tester eller kartlegging, men det er den generelle og ukritiske bruken av tester jeg er kritisk til.

Det at disse jentene (for de var alle jenter) ble oppfordret til å kle på seg selv, kan også sees i et kjønnsperspektiv. At det forventes mer av jenter enn av gutter, eller at jentene tar mer initiativ til å klare selv. Månsson (2000) fant i sin undersøkelse av interaksjoner mellom voksne og barn i et kjønnsperspektiv, at for eksempel ved på- og avkledning og bleieskift, fikk guttene mer nærkontakt med de voksne enn hva jentene fikk. I mine videoobservasjoner stemmer dette med at guttene fikk mer nærkontakt i form av mer hjelp til påkledningen enn hva jentene fikk.

Eksempelet med Pernille og støvlene ovenfor er bare et av flere eksempler fra mitt datamateriale hvor det konvensjonelle språket får betydning for barnets medvirkning, og kanskje spesielt barnets medbestemmelse. Flere av eksemplene kunne stått flere steder da de eksemplifiserer flere samtidige av de perspektivene på medvirkning jeg belyser. I eksempelet med Nicolai og Eva får også de konvensjonelle ordene betydning for samtalen om Nicolai sin venninne Thea³³.

5.4.2 Verbale, nonverbale og kroppslige uttrykk

Jeg vil ta med et eksempel hvor mangelen på konvensjonelle ord slik jeg ser det får betydning for møtet mellom barn og voksen.

”Hvilke klær skal på...?”

Anna kikker opp på hylla til Ine. Ine tar opp en jakke fra boksen. ”Off...”, sier Ine. Legger den på kanten og leter videre. ”Er det noe spennende nedi der da?”, spør Anna.

[en liten stund etter..]

Ine er tilbake for å lete oppi boksen. Hun tar ut igjen jakka fra i sted. Ine legger jakka over i fanget til Anna. Anna ser på den. ”Skal vi se den er litt tynn”, sier Anna og legger den bak boksen. ”Vi tar den her vi tenker jeg”, sier Anna og tar frem genseren. Hun skal til å ta den på Ine. ”Øh...”, sier Ine og fortsetter å lete.. Ine finner jakka som ligger bak boksen og legger den i fanget til Anna. ”Ja, det er ditt oppi her”, svarer Anna og legger genseren tilbake i fanget.

³² Jmf. blant annet Bydel Bjerkes prosjekt ”Lær meg norsk før skolestart”.

³³ Se punkt 5.3.1 og eksempelet ”Og jeg... og Thea”.

Jakka legger hun ved siden av boksen. Anna løfter boksen på skrå mot Ine så hun lettere kan se oppi. Ine tar ut en sokk. Anna setter boksen på gulvet. Ine snur seg etter, og fortsetter å kikke oppi.

Tre ganger finner Ine frem den samme jakka og legger den frem så Anna kan se den. Det er vanskelig å vite hva slags intensjon Ine har med jakka, men at hun finner den samme jakka som Anna stadig legger vekk, kan bety at det er noe Ine ønsker med jakka. Når dette ikke uttrykkes med konvensjonelle ord, er det mindre tydelig. Jeg måtte se gjennom filmen flere ganger før jeg tenkte over at det er noe med den jakka, og at det var den samme jakka Ine gang på gang fant frem. Det å vise noe, eller altså fysisk flytte noe i hendene på den voksne blir her en måte for Ine å skape felles fokus om jakka (Stern, 2003). Hun oppnår felles fokus om jakka, men det er en større utfordring for Ine å dele sin intensjon med Anna. Noe som jeg tenker ville vært enklere om hun kunne sagt med konvensjonelle ord at hun synes den jakka var fin og hadde lyst til å ha på den (om det var slik). Når hun ikke kan si det må den voksne først legge merke til Ines kroppslige og nonverbale uttrykk, og eventuelt gjette eller forhøre seg om hva det er Ine ønsker for at hennes syn på situasjonen skal få betydning. Den andre gangen Ine tar frem jakka, og legger den i fanget på Anna, svarer Anna på Ines uttrykk med at den jakka er litt tynn. Ines mulige intensjon er derfor oppfattet og kommentert. Det forsterkede uttrykket, at Ine gjentatte ganger finner den samme jakka mener jeg imidlertid blir mindre tydelig enn om hun hadde benyttet konvensjonelle verbale ord for å skape fokus om hennes intensjon med jakka. Hun finner den nok en gang frem selv om Anna har sagt at den er litt tynn. Noe som kan forstås som at hun ikke gir seg. Hun uttrykker ikke noe misnøye fordi det blir en annen jakke, og tredje gangen hun har funnet jakka som Anna legger ved siden av boksen, så fortsetter Ine å lete etter noe annet. Det kan bety at det med jakka er litt tilfeldig. Eller vitner bare det om at jeg er preget av et syn på barn som uintensjonelle slik Lindahl (1996) viser til at forskere tidligere hevdet? Anna tar seg god tid i påkledningen av Ine, og følger Ines blikk og kroppslige uttrykk. De deler derfor Ines fokus og Anna tar hennes intensjoner på alvor selv om intensjonene ikke nødvendigvis følges opp.

Ine ytrer sine intensjoner uten bruk av konvensjonelle verbale ord, men hun er i mine observasjoner likevel tydelig på sine intensjoner ved å blant annet vise frem det hun ønsker, forsøke å ta av det hun ikke vil ha på eller riste på hodet når det er noe hun ikke ønsker. Alle disse nonverbale og kroppslige uttrykkene kommer gjerne sammen med verbale ytringer, som ord, gråt og latter. I mine observasjoner har hun ikke medbestemmelse i særlig stor grad, men hun får likevel medvirke i flere av situasjonene ved at hennes synspunkt blir lagt merke til og får innvirkning på møtet mellom henne og den voksne. Slik er det også med Johan i eksempelet nedenfor. Han

har mange verbale ytringer, men ikke så stort konvensjonelt ordforråd. Det kan derfor til tider være vanskelig å forstå hva det er han uttrykker verbalt. Hans verbale ytringer, forsterket med kroppslige og nonverbale uttrykk, får likevel betydning.

”Hva er det du mener?”

*”Den!”, sier Johan og peker på en strikk til en dress som ligger på gulvet. Kari ser hvor han peker og snur seg mot han, og ser igjen dit han peker. Johan peker og ser på Kari. ” E dett...”
”Og dant...”, sier Johan. Kari ser dit han peker. Kari peker mot det samme, og ser så på Johan.
”Ja, det er søppel der. Er det det du mener?”, spør Kari. Johan snur seg tilbake mot Kari. Johan begynner å snakke om noe annet.*

I dette eksempelet blir peking viktig først for Johan til å få Karis felles fokus. Deretter for Kari som svarer med å peke, se på Johan og sjekke om hun har forstått han rett. De bruker også begge den andres ansiktsuttrykk og blikk aktivt for å skape den felles forståelsen, og sjekke om de har forstått hverandre rett. Like viktig som pekingen i seg selv, er å sjekke om den andre har forstått hvor han eller hun skal se, altså hva den andre peker på (Stern, 2003). Noen barn benyttet peking i større grad enn andre. Ord som ”den” og ”der” kom gjerne sammen med pekingen. Verbale uttrykk styrker på den måten ofte oppmerksomheten mot et felles fokus. Jeg så imidlertid at peking var viktig i mange av påkledningssituasjonene jeg filmet, for å skape felles fokus mellom barn og voksne. Lyd eller kroppskontakt var også viktig for å få den andres oppmerksomhet. De voksne tok gjerne barna på skulderen eller lignende for å få felles fokus.

5.4.3 Gråt

Barnegråt er i hovedsak omhandlet i den kliniske litteraturen. Der sees den på som et emosjonelt budskap, eller som en form for nonverbal kommunikasjon (Abrahamsen, 2002). Det er mindre litteratur på gråt slik ofte foreldre og barnehagepersonalet møter barns gråt i dagligdagse situasjoner. Det som finnes omhandler i stor grad avskjeden i barnehagen (Abrahamsen, 2005). Jeg ser på barns gråt som et sterkt uttrykk ikke bare i avskjedssituasjoner, men også ellers i løpet av hverdagen i barnehagen. Hvordan kan gråt forstås som et uttrykk og ønske om medvirkning?

Det er ikke alltid gråt mottas som et uttrykk for medvirkning på samme måte som kanskje en konvensjonell verbal ytring. Isteden definerer de voksne barn som gråter ofte som sutrete. Da vi på avdelingsmøtet så video av Ine og Kristian, hvor Ine gråter etter at Kristian har tatt fra henne knekkebrødet, var personalet enige om at Ine ikke

gråter på ordentlig, og at det er kort vei fra latter til gråt³⁴. Om den voksne oppfatter barnets gråt som ”virkelig” eller ikke, tenker jeg får betydning for hvordan barnet blir møtt av den voksne. Månssons (2000) studie viser at lykke og entusiasme er følelser som tones inn, mens tristhet og sinne ikke er det. Dette samsvarer med annen forskning (Abrahamsen, 2002; Brodin og Hylander, 1999).

Jeg ser på gråt som et av de sterkeste uttrykkene hos de yngste barnehagebarna. Det er deres måte å uttrykke at noe ikke er helt som det skal være. Siden barna ofte ikke kan fortelle hvorfor de gråter, kan gråten være vanskelig å forstå. Det kan for den voksne derfor være vanskelig å forholde seg til, eller for å si det med Stern (2003), den kan være vanskelig å dele. I situasjoner hvor den voksne opplever det som vanskelig å forholde seg til gråten, kan avledning være en løsning for å få slutt på gråten. Bae (2004) sier at det ofte kan være en utfordring for pedagogen å forholde seg anerkjennende til barnet, da dette kan være en form for å oppgi egen kontroll mot kaos og det uoversiktlige. Den voksne kan fort bli litt stresset av at barn gråter, og tenke at jeg må få en slutt på dette. Abrahamsen (2002) hevder at barnehagepersonalet er hurtige til å avlede barn som gråter. I episoden med Ine og Kari benytter Kari avledning for å få Ine til å slutte å gråte.

”Du... Skal du gå ut?”

Ine gråter fortsatt. Kari snur Ine så hun sitter på tvers på fanget med ansiktet mot vindu ut. ”Du... Skal du gå ut?”, sier Kari. Ine ser ut av vinduet og slutter å gråte. Kari ser på Ine. Ine ser ut og på Kari. ”Se Tone er der. Skal du gå ut?”, spør Kari. Kari fortsetter å knytte lua. Ine ser ut.

Dette er fra en påkledningssituasjon hvor Ine gråter med jevne mellomrom gjennom hele påkledningen. Først forsøker Kari både med kropp og tonefall å tone seg inn på Ines gråt. Det kan være vanskelig å vite hva som er årsaken til at Ine gråter. Kari skiftet først lue, men skiftet tilbake til den opprinnelige lua da det virket som det var det Ine ønsket. Kari snur Ine mot vindu og peker ut, og kommenterer at hun skal ut og hvem som er ute. Da slutter Ine å gråte, og det fungerer derfor effektivt for å få en slutt på Ines gråt. Kari peker ut gjentatte ganger, og det fungerer som en avledning for å få slutt på Ines gråt. Kari ”toner seg inn” ved å snakke i et toneleie, som bekrefter at Ine er lei seg (Stern, 2003). Hun forsøker imidlertid ikke å sette ord på hva det kan være som gjør at Ine gråter. I episoden med Kristian som tar fra Ine knekkebrødet³⁵ setter heller ikke Kristian ord på hvorfor Ine er lei seg. Selv om også Kristian slik som Kari

³⁴ Se eksempelet ”Du kan ikke spise hele tiden skjønner du” under punkt 5.5.

³⁵ Se punkt 5.5 og eksempelet ”Du kan ikke spise hele tiden skjønner du”.

kommer med anerkjennende kommentarer om at hun er lei seg, setter han ikke ord på hvorfor det kan være Ine gråter. Målet ser isteden ut til å være å få henne til å slutte å gråte. Istedenfor å bekrefte følelsen forsøker den voksne på andre måter å få slutt på det sterke følelsesutbruddet. I slike situasjoner kan imidlertid ord bli overflødig. Det er derfor ikke nødvendigvis noe mål å si for mye. Verken for å bekrefte at barnet er lei seg eller kommentere hvorfor med ord. Abrahamsen (2005) viser til et eksempel hvor den voksne tar i mot barnets gråt uten å verken avlede eller si så mye med ord, men ved å kroppslig ”snakke” med barnet. Ta imot barnets kroppsspråk med egen kroppsnærhet og ro. Rett og slett å gi barnet tid og rom til å få utløp for sine følelser. Dette kan skje ved intersubjektiv deling, ved at barnet og den voksne nonverbalt kommuniserer at det som skjer i dine tanker kan ligne det som skjer i mine (Stern, 2003).

Jeg tenker at gråt absolutt kan oppfattes som et krav om medvirkning. I mine videoobservasjoner, leser jeg gråt som et uttrykk for et synspunkt om noe. Måten dette synspunktet eller opplevelsen blir møtt av den voksne tenker jeg vil få betydning for barnets medvirkning i situasjonen. Det handler ikke nødvendigvis om at barna skal få det som de vil når de gråter, men det handler om at gråt skal tas i mot som et synspunkt på det som skjer i hverdagen. Med å tas i mot mener jeg å akseptere barnets følelsesuttrykk og skape et rom for at det er lov til å gråte (Abrahamsen, 2002). Barns rett til medvirkning handler ikke om at barn til en hver tid skal få det som de vil, men det handler om å bli respektert og ha lov til å gi uttrykk for sine synspunkter.

”Ikke så gøy å ha på klær?”

Eva begynner å kle på Ine. ”Eei..”, sier Ine og vrir seg vekk. ”Begynner det som ikke er så artig nå? Jada, jeg skjønner det. Begynner det som ikke er så artig”, sier Eva. Ine bøyer seg mot en vogn som står ved siden av dem og kikker inn i den. ”Hei!”, sier Ine. Eva kikker også. ”Var det ingen som sov der? Var det ingen som sov i vogna der?”, spør Eva. ”Æh?”, spør Ine. Ine reiser seg opp i stående på fanget og rister i vogna.

Ine uttrykker en misnøye med det å ha på seg klær, ved å tydelig vri seg vekk og verbalt gi uttrykk for at dette synes ikke jeg noe særlig om. Eva setter ord på det hun tror Ine forsøker å uttrykke, og viser forståelse for det ved måten hun sier det på. Hun moraliserer ikke og forsøker å forklare hvorfor Ine må ha på seg klær, men bare kommenterer at hun vet og forstår at Ine ikke synes det er helt greit å ha på klær. Ines opplevelser er gyldige (Bae, 2004). Ine begynner ikke å gråte denne gangen. Isteden tar hun selv initiativ til å snakke om noe annet, mens Eva fortsetter å kle på. Eva anerkjenner altså slik jeg ser det Ines følelse av å ikke ville kle på, både med ord og

måten ordene sies på. Hun moraliserer ikke om at de likevel må kle på, men fortsetter å kle på mens hun anerkjenner Ines opplevelse av å ikke ville ha på klær. Det kan selvfølgelig være andre årsaker til at Ine ikke begynner å gråte denne gangen. Likevel forstår jeg det slik at Ine føler seg forstått i større grad. Hun gis rom til å gi uttrykk for misnøyen med å ha på klær, men klærne må likevel på. De deler fokus og intensjoner (Stern, 2003).

5.4.4 *Stillhet*

Ikke alle barn høres like godt. Da tenker jeg på barn som ikke så flittig snakker eller lager lyd. De stille barna krever ofte mindre oppmerksomhet, enn de barna som lager mye lyd. Dette er gjerne hvis de i tillegg yter liten motstand mot den voksne. De "bare er der". Silin (2005) stiller spørsmål om hva om vi ga like mye oppmerksomhet til de barna som ikke snakker så mye i skolen som de som snakker mye. Er det slik i barnehagen at de barna som i større grad uttrykker seg verbalt får mer oppmerksomhet enn de som ikke gjør det? På TV2 gikk det i vinter en dokumentar om "De tause barna" (Aarre, 2006). Den omhandlet barn med selektiv mutisme. Det er kort fortalt barn som kan snakke, men som gjerne ikke snakker utenfor familien. I dokumentaren ble det kommentert at disse barna ofte fikk senere hjelp fordi de stille barna i skolen opplevdes som et mindre "problem", enn for eksempel utagerende barn som lærere oftere har vanskeligheter med å takle og som skaper mer problem i gruppa som helhet (Aarre, 2006).

Det finnes imidlertid mange barn rundt om i barnehagene som ikke nødvendigvis aldri eller helt slutter å snakke. Mitt fokus her, er på de barna som snakker lite, og i mindre grad hevder sin rett eller forsøker å få innflytelse verbalt. Hvordan møtes disse barnas rett til medvirkning? Har barn som ikke krever det også rett til medvirkning?

"Talens dominerende position i lydbilledet peger på, at ikke bare bevægelse, men også det at formulere sig verbalt i forhold til andre børnehavebørn og pædagoger er en praksis, der sættes pris på i det pædagogiske landskab (Palludan, 2005:130)."

Palludan (2005) viser til at pedagogene i hennes undersøkelse skiller mellom fullkomne og mangelfulle barn. Deres mangelfullhet kommer til uttrykk gjennom aggresjon, voldsomhet, taushet eller tilbaketrukkethet. Pedagogenes oppgave sees på som å hjelpe disse barna til å være de som de *er*, innerst inne (2005:165). Dette mener hun er et resultat av den teoretiske skolen pedagogene er utdannet innen. Og hevder viktigheten av å ikke bare se på barnet, men det miljøet barnet befinner seg i. At

barnehagen legger premisser for hvem barn kan være, heller enn å skape rom for at de kan være de som de er der og da (Palludan, 2005). Rammeplanen utdyper at alle barns uttrykk må tas på alvor (KD, 2006a), det gjelder derfor også barns stillhet. Dette kan forstås slik at barna skal møtes og gis rom for å uttrykke seg slik de ønsker, og for at barn på den måten skal få lov til å være de som de ønsker å være, og ikke formes til å bli noe det forventes at de skal være.

”Hei, Postmann Pat!”

Tom var en gutt som jeg etter noen besøk i barnehagen oppfattet som noe stille og forsiktig. Han gjorde lite ut av seg, og sa lite eller ingen ting. Den første gangen jeg filmet han hadde han nettopp våknet.

Tom holder Postmann Pat foran seg. Han ser på Postmann Pat. Anna tar opp dressen. Hun ser også på Postmann Pat. Hun tar tak i Postmann Pat. ”Hei, Postmann Pat”, sier hun og smiler. Tom trekker så vidt på smilebåndet. ”De”, Tom peker på hatten til Postmann Pat. ”Ja, lua hans”, svarer Anna. Anna putter den ene foten inn i dressen. Tom og Anna fortsetter så samtalen om Postmann Pat.

Jeg leser dette som at Anna her gir Tom rom. Han har ikke ”tatt rom” tidligere i påkledningssituasjonen. Han har stått rolig, løftet armer og ben, og vært med i påkledningen ”slik det forventes”. Når Anna tar tak i Postmann Pat og tar initiativ til at ”vi kan godt snakke om han”, så ser det ut som Tom lysner opp litt. Han følger også opp dialogen Anna har tatt initiativ til, og peker så på lua, øynene, og munnen til Postmann Pat. Om Anna ikke hadde tatt dette initiativet ville de likevel fått klærne på. Jeg tenker at måten Anna gir rom for å samtale om eller ha oppmerksomheten omkring noe annet enn det praktiske ved påkledningen, skaper hun rom for noe i tillegg til det å oppnå målet med å få på klær. Slik jeg også omtalte tidligere om hva barnet og den voksne samtaler om mens de kler på.

Barn må også ha rett til å ikke være i dialog. Dette kan være en utfordring i møter med de barna som i liten grad eller aldri tar initiativ til samtale. Er det fordi de ikke ønsker, fordi de ikke tør eller av andre årsaker? Kanskje har Tom bare lyst til å bli kledd på uten å samtale med Anna? Den voksne har ingen rett til å vite hva barnet tenker, altså at barnet skal være ”gjennomsiktig” (Viruru, 2001), ved å kreve eller påberope seg å vite hva barnet tenker. Jeg tenker at Anna her tar et initiativ, og handler videre ut i fra Tom sin respons. At Tom fortsetter å kommunisere om Postmann Pat kan leses som at Tom ønsker dialog, og de fortsetter samtalen på Tom sitt initiativ. Hvis ikke kunne Anna bare fortsatt å kle på uten at Tom tok aktivt del i samtalen. Annas initiativ og

videre handling på bakgrunn av Toms respons, ser jeg på som en måte å nærme seg Toms stillhet her.

Tom løfter armer og ben og tar på den måten aktivt deltagelse i påkledningen, men han protesterer ikke på hva som kles på eller krever innspill til fokus for samtalen. Det er da Anna begynner å snakke med Postmann Pat som Tom holder i hånden, at det skjer det jeg vil kalle en vending. Situasjonen dreier seg ikke lenger bare om det å få på klær, men det skjer noe mellom Anna og Tom. Jeg oppfatter som sagt at Tom lyser litt opp, og han tar videre initiativ til å fortsette samtalen om Postmann Pat. Han blir sett, og får rom i situasjonen uten at han krever det. Jeg tenker at det betydde noe for Tom. Det kan for den voksne være vanskelig å vite, hvorvidt barn ønsker å være i dialog eller ikke. Jenta i dokumentaren "De tause barna" på TV2 som opp igjennom hele skoletiden ikke hadde sagt et ord, sa at hun ikke ønsket å være stille, men gjerne skulle ønske at hun hadde turt å snakke (Aarre, 2006).

"The children and the adults communicated nonverbally with gazes and gestures, and the adults also included silent children in the conversations, for example, by use of names, physical touch and eye contact (Ødegaard, 2006b:83)."

Å inkluderes i dialog trenger med andre ord ikke bety at barnet behøver å delta verbalt, men at den voksne både verbalt, men også kroppslig og nonverbalt inkluderer barnet. Jeg tenker at det er viktig å lytte til og å være oppmerksom på de barna som ikke krever det også, og forsiktig forsøke å nærme seg deres perspektiv. Ikke tvinge de til dialog eller verbalt samspill, men varsomt nærme seg og forsøke å få kontakt på deres premisser. Tom fikk slik jeg ser det, ved at Anna så hva det var han var opptatt av, medvirke til at situasjonen ble noe ut over det å få på klær og samtale om påkledningen.

"Kan du vise meg?"

Tom, Torstein og jeg sitter ved bordet på kjøkkenet. Guttene spiser. Tom peker mot kjøkkenbenken. Jeg spør om det er mer melk han vil ha, eller vann? Jeg får ikke noe svar. Så legger jeg merke til en jente fra en annen avdeling som sitter på bordet bak meg, hun har fått et knekkebrød. Jeg spør om det er det han vil ha. Han ser på meg, uten å si noe, nikke eller riste på hodet. Jeg sier at jeg ikke skjønner helt hva han vil. Kanskje han kan gå ned fra stolen og vise meg? Han blir med bort til kjøkkenet og peker på kjøleskapet. Jeg tar ut en brunost og det virker greit, men jeg er ikke helt sikker. Kristian kommer, og sier at det kanskje er leverpostei han ville ha, og at jeg kan ta frem begge. Jeg holder frem begge og Tom peker på brunosten. Jeg finner et knekkebrød, og legger brunost på. Vi sitter der i godt over en halvtime.

[Loggbok 25.10.05]

Denne dagen fikk jeg forsøke meg i rollen som den voksne som skulle forsøke å forstå hva det var Tom ønsket. Han ytret ikke verbalt at det var noe han ønsket, eller ytret noe verbalt i tillegg til pekingen for å få min oppmerksomhet. Han pekte bare mot kjøkkenbenken. Jeg forsøkte meg på å stille han overfor et valg slik at han kunne nikke eller riste på hodet om jeg forsto eller ikke. Han bare så på meg, og jeg forsto det som at jeg derfor ikke hadde forstått. Vi finner imidlertid ut av det ved å fysisk gå bort og ta frem det han ønsker, slik at jeg kan forstå. I slike situasjoner som dette krever det mer av den voksne enn det å lytte med ørene. Det krever tilstedeværelse her og nå, en viss kontekstuell forståelse, tid og det krever at den voksne ser barnet og lytter til det barnet kroppslig uttrykker. Til slutt fant vi ut hva det var Tom ønsket. Ved å ta frem to valg slik Kristian foreslo, fikk jeg bekreftet at det var brunost han ville ha. I hvert fall virket han fornøyd da han fikk knekkebrød med brunost på.

Det krever altså mer av den voksne å lytte til de mer stille barna i en barnegruppe for å ivareta deres rett til medvirkning, enn det ofte gjør i situasjoner hvor barn "tar rom" både kroppslig og verbalt, og på den måten krever å bli sett og hørt. Rammeplanen omtaler de yngste barnas formidlingsform som kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk (KD, 2006a). Jeg mener at det er viktig å huske på at de yngste barna som alle andre "grupper mennesker" ikke er en ensartet, men en mangfoldig gruppe. I en kompleks barnehagehverdag hvor det er mange barn å ta hensyn til, kan det være fort gjort å "glemme" de stille barna som ikke krever sin rett på samme måte som de mer verbale barna. Det er forskjell på i hvilken grad barn benytter et konvensjonelt verbalspråk, men det er også forskjell på hvor verbale eller hvor mye lyd barn lager. Ofte kan lyd være en måte å få den voksnes felles fokus og oppmerksomhet på.

5.5 Væremåte eller metode?

Bae (2004) har gjort en undersøkelse i barnehagen om hva som kjennetegner anerkjennende dialoger mellom førskolelærer og barn. Hun har sett på barn i alderen 3-5 år, men hennes undersøkelse er også relevant i forhold til de yngste barnehagebarna og i forbindelse med barns medvirkning i barnehagen. Baes arbeider er godt kjent ute i barnehagefeltet. I anerkjennende dialoger opplever barna sin opplevelsesverden som gyldig (Bae, 2004). Dette er i samsvar med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a), hvor barnas rett til medvirkning beskrives som barnas rett til å møte anerkjennelse for sine uttrykk, samt det å ta barns perspektiver på alvor. Anerkjennende væremåte og barns rett til medvirkning er derfor

nært sammenknyttet. Det samme er som nevnt intersubjektivitet og anerkjennende væremåter³⁶.

Bae (2004) påpeker at anerkjennelse i dialoger mellom voksne og barn må forstås som et prosessuelt fenomen. Det er ikke en enkelt kommentar i et møte som er avgjørende for om en interaksjon mellom voksne og barn er anerkjennende, men det er utfallet av et møte, eller de gjentatte møtene over et lengre tidsrom. Det er også viktig at anerkjennelse ikke skal oppfattes som en teknikk eller metode. Anerkjennende væremåte er isteden en streben. Og for at en person skal kunne være anerkjennende i forhold til en annen, forutsetter det blant annet at en har et forhold til egne opplevelser og eget perspektiv. Det er fort gjort at den voksne blander egne opplevelser inn i barnets hvis den voksne ikke kan skille mellom egne og barnets opplevelser. Det er derfor viktig at den voksne er selvrefleksiv og reflekterer over eget bidrag i relasjonen (Bae, 2004). Jeg ønsker ikke i det følgende å i hovedsak drøfte Baes (2004) perspektiv på anerkjennelse, men ønsker å drøfter hvordan et forsøk på å være anerkjennende istedenfor anerkjennelse kan bli en form for teknikk.

Det kan ofte virke enkelt å kaste seg på en metode for praktisk arbeid som en har lest eller hørt andre erfare at fungerer. Ann Åberg beskriver hvordan hun som praktiker oppigjennom har søkt å finne den "rette måten" å arbeide i barnehagen på. Det hun imidlertid erfarte var hvordan de fastsatte metodene aldri fungerte slik det sto i boka. Hun undres i etterkant på om hun i sin streben etter å følge metodene glemte å lytte til barna (Åberg og Lenz Taguchi, 2005). Jeg tenker at noen ganger kan det jeg velger å kalle "anerkjennende fraser" bli en teknikk, som den voksne benytter for å være anerkjennende, men som mister mye av sin hensikt om en ikke tar barnets bidrag på alvor. Å uttale "anerkjennende fraser" er derfor ikke det samme som å møte barna med anerkjennelse slik jeg ser det.

"Ja..., den er fin vet du."

Ine har en stund holdt på med en pakke med papirlommetørkler som hun fant i boksen sin. Disse har hun nå mistet på gulvet. Ine bøyer seg ned etter pakken, med en hånd i benken. Anna ser etter Ine, som er i ferd med å ta opp tørkepapiret. "Åh...", sier Ine. "Ja..., den er fin vet du. Skal vi legge de...", sier Anna og tar tak i pakken med papirlommetørkler som Ine akkurat har hentet opp i fra gulvet. Ine river den tilbake igjen. Anna prøver igjen, og tar pakken med lommetørkler fra Ine og legger den tilbake i boksen. "Se her, skal vi legge den på plass igjen", sier hun i det hun legger papiret tilbake i boksen. Ine snur seg etter.

³⁶ Se punkt 2.2 om intersubjektiv deling.

Her anerkjenner Anna Ines oppmerksomhet om tørkepapiret. Hun setter ord på at den synes du var fin, men slår det hele litt i hjel ved å så si at de skal legge pakken med tørkepapir vekk. Ine protesterer ved å holde papiret tilbake. Hun gjør motstand. De har her felles fokus, men ulike intensjoner (Stern, 2003). Anna anerkjenner ikke Ines motstand, men bestemmer at "Se her, skal vi legge den på plass igjen", og Ine klarer ikke den andre gangen å holde igjen. Første del av eksempelet mener jeg anerkjennelse brukes som en teknikk. Det er ikke anerkjennelse slik Bae (2004) benytter begrepet, men det er en anerkjennende replikk. En bekreftelse om at jeg ser hva du er opptatt av. Neste gang forteller Anna bare at slik er det nå. Noen ganger kan det kanskje være like greit å ikke snakke for mye, men bare ta en beslutning. Det er til tider slik at den voksne må ta beslutninger som barnet ikke er enig i. Jeg tenker at en måte å da ta barna på alvor, kan være å ta barna med i handlingen. Anna kunne for eksempel gitt Ine mulighet til å legge papiret tilbake i boksen selv, uten at det var åpning for at hun kunne fortsette å ha det. Hun kunne gitt rom for at hun synes det var spennende med tørkepapiret, men at det ble vanskelig å få på klær når hun lekte med det, så da måtte de legge det vekk. Det skal tas med at Anna i denne påkledningssituasjonen allerede har tatt seg god tid og latt Ine holde på med det hun er opptatt av. Jeg tenker derfor at hele påkledningssituasjonen i seg selv derfor har et "romslig" mønster for å bruke Baes (2004) terminologi. Både Ine og Anna får i løpet av påkledningen gjennomført noen av sine til tider uforenlige intensjoner, og Ines opplevelse tas på alvor. Ine ser for meg ut til å være mest opptatt av å blant annet å utforske det hun finner, og å øve på å gå mens hun holder seg fast. Annas hovedintensjon er å få på Ine klær. Det handler derfor om at de begge får mulighet til å forfølge egne intensjoner, samtidig som de samarbeider (Bae, 2004). Et annet eksempel hvor barn og voksne har ulike intensjoner er følgende.

"Du kan ikke spise hele tiden skjønner du."

"Nå har jeg vært veldig grei med deg da, fordi du har fått lov til å beholde den", sier Kristian og forsøker å ta knekkebrødet ut av hånda til Ine, men hun holder igjen. "Men nå tror jeg at jeg må ta den", sier Kristian og ser på Ine. "Du", sier Kristian og "river" knekkebrødet ut av hånda på Ine. Ine begynner å gråte. "Jeg vet det at du blir sint", sier Kristian. Ine fortsetter å gråte. "Jada, jeg vet det", sier Kristian og putter armen inn i jakka. "Jeg skjønner det lille venn, men du kan ikke spise hele tiden", sier Kristian mens han fortsetter å kle på. Ine fortsetter å gråte. "Du kan ikke spise hele tiden skjønner du", sier Kristian og bøyer seg inntil henne. Ine veiver med hendene. "Du skjønner det, det går ikke an det", sier Kristian og putter den andre armen inn i jakka. "Sånn", sier Kristian. Ine gråter fortsatt. Kristian snur henne mot seg. "Hei du, skal du ha litt trøst først?", spør Kristian. Kari kommer inn. Ine rekker hånda mot henne. "Er det følt?", spør Kristian. Ine gråter et slags ja.

I dette eksempelet oppfatter jeg at Kristian først forsøker å rettferdiggjøre at han tar knekkebrødet fra Ine med at han har vært grei med Ine veldig lenge, men at nå er det slutt på "snillismen". Jeg leser det slik at han ikke er helt overbevist om at han synes det han gjør er helt greit. Han anerkjenner ikke her Ines ønske om å spise opp knekkebrødet, eller gir henne mulighet til å gi det fra seg eller kanskje legge det på hylla til etter at de har kledd på. Bae (2004) hevder at et aspekt som skilte de "trange" samarbeidsprosessene fra de romslige, var mindre appell til barnets medbestemmelse. I dette eksempelet ser jeg lite rom for Ines medbestemmelse. Hennes motstand blir ikke møtt som et ønske om medbestemmelse. Ine gjør motstand ved å holde igjen, slik at Kristian må dra ganske hardt for å få knekkebrødet ut av hånden hennes. Kristian gir seg ikke selv om Ine yter motstand, men jeg leser episoden slik at han kanskje blir mindre sikker på sin avgjørelse om å ta fra Ine knekkebrødet. Hun begynner også å gråte. På en måte anerkjenner Kristian hennes uttrykk ved at han uttrykker at han vet at hun blir sinna. Men er det sinna hun er? Det kan også leses som at han tenker at hun pleier å bli sinna. Jeg leser situasjonen slik at de to ikke deler følelser (Stern, 2003), men at Kristian isteden definerer Ines følelser.

"Jeg skjønner det lille venn", synes jeg i dette eksempelet blir en tydeliggjøring av du lille og jeg store som bestemmer, selv om det samtidig er en anerkjennende kommentar om at jeg skjønner at du er sinna for at du ikke fikk spise opp knekkebrødet. Jeg leser det slik at Ines gråt ikke blir tatt helt på alvor. Som nevnt tidligere så uttrykkes det av de voksne når vi senere ser på filmen, at Ine ikke gråter på ordentlig. Men hvordan kan egentlig voksne vite når barn gråter på ordentlig og ikke?³⁷ Vurderes det ut i fra hva det er greit å gråte for og ikke? En "Den voksne vet best" holdning? Den voksne kan med ord uttrykke anerkjennende "fraser", men når dette bare blir en "frase" er det som nevnt ikke anerkjennelse slik jeg ser det. Det blir isteden en teknikk. I møter med andre mennesker må det som Bae påpeker ligge en subjekt-subjekt holdning til grunn (Bae, 2004). Den voksne må ikke minst mene det han eller hun sier. Det er ikke tilstrekkelig at de ordene som uttalles inneholder en respekt for barnet, men respekten må også komme til uttrykk via de metakommunikative signalene. Det er ikke bare det en som voksen sier med ord som har betydning, men hva den voksne signaliserer med hele seg til barnet (Bae, 2004). Å ta avgjørelser som går på tvers av barnets intensjoner kan ofte oppleves som problematisk for den voksne. Åberg og Lenz Taguchi (2005) skriver om det å tenke etisk. At den voksne i møter med barnet reflektere over hva slags normer og vurderinger som påvirker den avgjørelsen han eller hun ønsker å ta. Hvorfor sier jeg nei eller ja til dette, er et spørsmål jeg tenker det ofte kan være nyttig å spørre seg.

³⁷ Se nærmere drøfting av dette i punkt 5.4.3 om barns gråt.

I påkledningssituasjonene jeg filmet oppfatter jeg som nevnt at anerkjennelse i noen tilfeller blir mer en teknikk enn en væremåte. Som i episoden med Anna og Pernille³⁸. ”Ja, du har jo så fine støvler”, sier Anna, nesten uten å se på støvlene på hylla. Jeg tenker at dette her blir mer en ”frase” enn et anerkjennende svar. Det er mulig støvlene er fine, og at Pernille ønsker at Anna skal synes det, men jeg oppfatter ikke at det er det Pernille ønsker akkurat da. Anna fanger altså ikke opp det jeg oppfatter som Pernilles intensjon. De deler ikke intensjoner (Stern, 2003). En hyggelig og anerkjennende kommentar trenger ikke å oppleves som anerkjennende av barnet, om ikke det verbale svaret stemmer overens med barnets perspektiv.

”For pedagoger ligger det en utfordring her i å kunne ta i mot og formidle forståelse for barns opplevelse, i stedet for umiddelbart å komme med en vurdering, eller en annen form for kommunikasjon som uttrykker godtagelse eller det motsatte (Bae, 2004:20).”

Barn opplever ofte at voksne setter ”merkelapp på” deres opplevelser eller intensjoner ved at de definerer dem. Den voksnes definisjon kan ofte være en annen en barnets opplevelse. Viruru (2001) hevder at den vestlige kulturen er preget av en ”forstå-seg-på”-kultur, og at ord til tider kan bli litt overflødig. Jeg ser dette i samsvar med Sterns (2003) omtale av språket som et tveegget sverd. Haugen (2005:55) viser til Stern, om hvordan gjensidige forståelsen uten ord kan ødelegges av det verbale språket, ved at barnet og den voksne ikke klarer å uttrykke det som ligger i den gjensidige ordløse samforståelsen.

Den verbale opplevelsen som blir presentert barnet av den voksne, trenger ikke å stemme overens med den opplevelsen eller det perspektivet barnet har. Som jeg var inne på i drøftelsen av barns perspektiver må den voksne derfor etisk nærme seg barns perspektiver, og være forsiktig med å definere barns opplevelse. Det er kanskje ikke alt som behøver å kommuniseres verbalt av den voksne?

5.6 Medbestemmelse

Medbestemmelse handler slik jeg forstår det om at barnet og den voksne sammen tar avgjørelser. En form for medvirkning som handler om det å være med å bestemme. Det er slik jeg har drøftet tidligere, ofte medbestemmelse som trekkes frem i

³⁸ Se punkt 5.4.1.

drøftingen av barns rett til medvirkning. Det er en viktig del av barns medvirkning, men som nevnt flere ganger forstår jeg det slik at barns medvirkning i barnehagen handler om noe mer enn det å stille barna ovenfor valg. Men siden medbestemmelse også er et sentralt aspekt ved medvirkning vil jeg drøfte dette spesielt i det følgende.

”Vil du ikke ha dem på?”

Pernille går ut av skoene, og bort mot Eva. På veien stopper hun og peker opp på hylla hvor støvlene hennes står. ”Den”, sier Pernille. ”Skal du ta den andre skoen din der”, spør Eva. Pernille ser så på Eva. ”Den”, sier Pernille igjen og peker. ”Skal du ta cherroxen din som ligger bak der”, spør Eva og peker på cherroxen til Pernille som ligger bak Pernille. Pernille ser etter den. ”Nei...”, sier Pernille og tar cherroxen og kaster den bort over gulvet. ”Vil du ikke ha dem på?”, spør Eva. Pernille peker med begge hender opp på gummistøvlene på hylla. ”Den!”, sier Pernille. ”Ja, men da må vi ta ullsokker på”, svarer Eva. ”Ja”, svarer Pernille. ”Ja”, sier Eva.

Her uttrykker Pernille både verbalt og kroppslig at hun ikke ønsker å ha på seg cherroxene som ligger på gulvet, men isteden ønsker støvlene på hylla. Eva ser ikke ut til å være fullt ut oppmerksom på hva Pernille ønsker med en gang, eller om hun forsøker å overhøre det vet jeg ikke, men de deler ikke slik jeg ser det verken fokus om støvlene/cherroxene eller intensjoner om dem. I det Pernille kaster cherroxen bortover gulvet samtidig som hun på Evas oppfordring svarer ”Nei”, er det imidlertid liten tvil om hva Pernille mener om å ha dem på. Et sterkt både verbalt og kroppslig uttrykk, for at hennes intensjon er noe helt annet. Eva sjekker for sikkerhets skyld at hun har forstått Pernille rett, og lar så valget være opp til Pernille. Pernille får Evas felles fokus om støvlene på hylla, og viser både kroppslig og verbalt at hun ikke deler Evas intensjon om å ha på cherroxene (Stern, 2003). De inngår da som tidligere nevnt³⁹, et kompromiss om å ha ullsokker på, for at Eva skal gå med på at Pernille skal ha på støvlene.

”Skal du ha en annen lue?”

Kristian tar ned en lue. ”Det er litt sånn... Det blåser litt.”, sier Kristian. ”Øhh...”, sier Pernille og peker opp i hylla. ”Skal du ha en annen lue? Der er ikke lue. Skal vi se der da”, sier Kristian mens han snur seg og leter oppe i hylla. Han tar ned boksen og setter seg. Han holder boksen på skrå så Pernille kan se. Pernille kikker mens han leter. ”Se her, det er ikke noe lue her da vet du Pernille. Ser du? Det er bare denne!”, sier Kristian og viser frem den eneste lua han har funnet. ”Ja! Er det greit da?”, spør Kristian og setter boksen tilbake.

³⁹ Se punkt 5.2 og eksempelet ”Det har vi blitt enige om”.

I denne episoden er Kristian oppmerksom på Pernille som ved en verbal ytring kombinert med peking mot hylla uttrykker et ønske om noe oppe i hylla. Han følger opp hennes fokus, og forsøker å forstå hva det er som er Pernilles intensjon (Stern, 2003). Han tar det på alvor, og forstår det som det er en annen lue Pernille ønsker. Først sier han at det bare er denne lua, men tar seg likevel tid til å lete, for å se om det kanskje finnes en annen lue. Selv om han altså i utgangspunktet ser ut til å tenke at det bare var den lua han hadde funnet, tar han Pernille på alvor og kikker etter en gang til.

”Skal du ha den isteden?”

Kari bøyer seg ned etter en halslue. Hun holder den opp foran Ine. ”Skal du ha den isteden?” , spør Kari. Ine studerer luen. Etter litt begynner Kari å ta av den lua som sitter på. ”Sånn ... Kanskje den er litt bedre. Sånn!”, sier Kari. Hun legger den andre ved siden av på benken. Ine ser på halslua som Kari holder opp. ”Sånn, den kan du ha.”, sier Kari. Kari bretter den opp og tar den over hodet på Ine. Ine begynner å gråte. Kari ser på henne. Ine rister på hodet. Kari tar lua av igjen. Ine ser på Kari. Kari ser på Ine. Hun gråter fortsatt. Kari finner frem den andre luen og holder foran Ine. ”Vil du ha den isteden?”, spør Kari. Ine ser på lua, men gråter fortsatt. ”Du... Var det den du ville ha? Du..”, sier Kari. Ine rister på hodet. Kari tar på og knytter lua som Ine hadde på i utgangspunktet.

Kari tilbyr her i utgangspunktet Ine en annen lue fordi den lua hun har på fra sovetiden er litt stor, slik at den dekker store deler av ansiktet⁴⁰. Da Kari tar på en annen lue begynner Ine å gråte og rister på hodet. Kari tar da av igjen lua, og spør om hun ikke ville ha den på. Så tar hun på den lua Ine hadde i utgangspunktet. Ine har få konvensjonelle verbale ord, og kan derfor ikke via det konvensjonelle språket formidle sitt syn på hvilken lue hun vil ha, eller hvorvidt hun vil ha lue i det hele tatt. Men hun gir verbalt uttrykk for at noe ikke er slik hun ønsker. I tillegg rister hun på hodet. Ristingen på hodet kan være et kroppslig uttrykk for at dette som sitter på hodet mitt vil jeg ikke ha der, eller leses som et mer konvensjonelt uttrykk for å understreke noe hun ikke ønsker. Kari ser på Ine og forsøker å forstå hva det er Ine vil, hva som er Ines intensjon (Stern, 2003).

I forhold til Pernille i de to eksemplene ovenfor, gjør Ine bruk av få konvensjonelle ord. Pernille benytter tre for så vidt viktige konvensjonelle ord for å skape en felles forståelse med den voksne. Det er ”Nei”, ”Den” og ”Ja”. På den måten får hun uttrykt både hva hun ønsker og ikke ønsker, og om den voksne har forstått henne rett. Det blir da tydeligere for den voksne hva det er hun vil. I tillegg benytter hun et tydelig kroppsspråk, som gir ekstra og nyttig informasjon. Ine er mindre tydelig. Gråten uttrykker at noe ikke er helt greit. Det samme kan en forstå hoderistingen som. Likevel

⁴⁰ Deler av denne påkleddingen er referert tidligere under punkt 5.4.3.

krever det mer tolkning fra den voksnes side, og det kan lettere oppstå misforståelser til tross for at den voksne gjerne ønsker å handle i forhold til barnets perspektiver. På den måten kan barns konvensjonelle språk slik jeg var inne på, styrke barns medbestemmelse.

Hva skal barna velge? Og innenfor hvilke rammer? Kari gir i eksempelet med Ine om lua ikke åpning for valget om å ha på lue eller ikke. Det er enten den ene eller andre lua. Hun uttaler ikke alternativet om å ikke ha på lue, og får derfor ikke sjekket om det er det Ine ønsker. Når Kari likevel kanskje ikke ser det å ikke ha på lue som et alternativ, er det da like greit å la være å nevne det? Kan det fungere mer som en teknikk og et maktmisbruk å anerkjenne at det kanskje er alternativet om å slippe og ha på lue eller klær i det hele tatt Ine ønsker, for så å fortelle at det kan ikke du bestemme? Både Pernille og Ine uttrykker tydelig motstand mot den voksnes avgjørelse i eksemplene over. Ikke bare de konvensjonelle ordene har betydning, men verbale ytringer generelt. Hva med de barna som ikke yter motstand, blir deres rett til medvirkning ivaretatt i samme grad?

I mine eksempler fremtrer den voksne til tider som den ”fornuftige” voksne som ”vet best” når en skal gå med smokk, når det er lov til å leke, når det er passende å spise samt når det er gummistøvel-vær og ikke. Den voksne har levd lengst og gjort seg opp noen erfaringer, ikke minst om normene om rett eller galt (Carr, Jones og Lee, 2005; Rinaldi, 2005). I vår voksne higen etter å lære barna opp i disse normene, kan barnas kunnskap fort komme i andre rekke, og tillegges mindre eller ingen vekt. Selv om vi har lært oss disse normene, hender det at voksne også kan ”glippe” litt. Få lyst til å gå med støvler til tross for at det er solskinn ute, for det er jo så moderne å gå med gummistøvler nå, og jeg har kjempelyst til å vise frem de nye gummistøvlene jeg nettopp har kjøpt. Som voksne kan vi imidlertid stilles til ansvar for våre valg. Noe barn ikke kan det på samme måte, men de skal likevel tas på alvor. Det er imidlertid de voksne som har ansvaret for barna i barnehagen.

”Personalet må arbeide for å finne balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og å ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på (KD, 2006a:9)”.

Dette ansvaret kan til tider komme i konflikt med barnas ønsker. Noen foreldre vil kanskje reagere om deres barn i barnehagen får lov til å stadig gå rundt å spise mat utenom måltidene, gå med uhensiktsmessige klær ute, eller bestemme om det skal ut i løpet av dagen eller ikke. Personalet har et ansvar både overfor foreldrene, men også

overfor barna. Dette handler ikke bare om mat, men også om klær, sikkerhet, daglige rutiner etc. Det er slik jeg ser det også en del av barns læring at de må lære hva slags klær som er hensiktsmessig og helsemessig best å ha på seg ute. De siste 30 årene har det imidlertid vært noen ”bølger” innen pedagogikken, som hevder at barna selv må få velge når, hvor og om de vil spise, sove og skifte bleie. Er det slik lovteksten skal forstås? Barna skal ha rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Det står ikke at de har rett til å bestemme når de skal spise, leke, sove og skifte bleie (KD, 2006a). I 1992 pågikk det som nevnt tidligere et dansk prosjekt om ”Barn Som Medborgere”. Erfaringer fra prosjektet er skrevet av Ried Larsen og Larsen (1992). Her gis barn i en dansk vuggestue rettigheten til å selv bestemme for eksempel når de ønsker ny bleie. Er det slik at denne typen pedagogisk praksis gir større rom for medvirkning?

Denne typen praksis kan ut i fra mitt medvirkningsperspektiv, sees på som det å ha et ensidig fokus på rettigheter og valg. Det kan også drøftes i hvilken grad det er greit å overlate ansvaret for å skifte bleie til barnet. Blir det da påfølgende barnets ansvar at rumpa blir sår? At barnet må ta ansvar for at hun eller han ikke ville skifte bleie tidligere. Kan det på den måten fungere som en ansvarsfraskrivelse fra den voksnes side? Som tidligere nevnt så har det i Skandinavia de siste årene vært et økende fokus på det å lytte til barn (Kjørholt, Moss og Clark, 2005). Det er imidlertid viktig hvordan de voksne tar sine beslutninger i forhold til barnet. Om barnet ikke får det som det vil til en hver tid, tenker jeg det kan for barnet ha betydning hvordan dets perspektiver blir møtt og deres opplevelser tatt på alvor (Bae, 2004).

Jeg har vært inne på det praktiske ved påkledningssituasjonen. Målet er å ha på klær. En av grunnene til at jeg valgte nettopp påkledningssituasjonen for mine observasjoner var som nevnt at jeg anså det som en situasjon hvor det ville være en god del interaksjon og dialog mellom den voksne og hvert av barna. I første omgang så jeg for meg en mer stressende og kaotisk situasjon med mange barn, mye klær og få voksne med tilstrekkelig antall armer. Likevel tenkte jeg at det her måtte foregå flere former for kommunikasjon mellom voksne og barn. Nå har de på Hestehoven organisert sine påkledningssituasjoner slik at det i hovedsak er en voksen per barn i garderoben om gangen. Det blir da mer tid til hvert enkelt barn, og barna får kontinuerlig oppmerksomhet fra den ene voksne. Fanget blir også ledig for dette ene barnet, istedenfor at den voksne kanskje går fra et og et barn og hjelper litt innimellom at barnet forsøker selv. Samtidig tenker jeg at det da også blir bedre tid til omsorg og nærhet.

Det som imidlertid slo meg da jeg hadde holdt på med gjennomarbeidelsen av mine videofilmer var, at det å sitte på fanget under påkledningen gir en kroppslig nærhet, men at denne kroppslige nærheten ikke nødvendigvis trenger å bety at det foregår noen form for intersubjektiv deling (Stern, 2003). Da barnet når det under påkledningen gjerne sitter med ryggen til den voksne får de sjeldnere blikkontakt, og det blir vanskeligere å få øye på hverandres nonverbale og kroppslige uttrykk. Når barnet sitter på fanget kan det imidlertid slappe av, og ”slipper” den voksnes blick og ”krav” til samtale, men kan bare ”være”. At barnet sitter på fanget under hele påkledningssituasjonen kan på en måte altså sees på som trygt og godt for barnet, på den andre siden kan det sees på som en form for regulering. Den voksne har kontroll på hvor barnet er, og det blir lettere å nå målet om å få på klær. Barnet kan ikke yte motstand ved å stikke av, ”rote vekk” klær, bruke tiden på samspill med andre barn, eller begynne å leke med noe annet. Med andre ord aktiviteter som ville ”forstyrret” påkledningen.

Å sitte på fanget kan altså oppfattes som både omsorg og regulering, avhengig av situasjonen og det enkelte barns perspektiver. I dialog med de yngste barnehagebarna som i mindre grad kommuniserer sine ønsker og behov via et konvensjonelt verbalspråk, tenker jeg at intersubjektiv relatering kan sees på som en form for rom for barnets medvirkning i situasjonen. Ved intersubjektivitet kommuniserer barnet og omsorgspersonen at det som skjer i dine tanker kan ligne det som skjer i mine, så mye at dette kan kommuniseres nonverbalt. En forutsetning for at dette skal kunne skje er at det finnes en felles betydningsstruktur og felles kommunikasjonsmidler som holdninger, gester og ansiktsuttrykk (Stern, 2003:191). Da er det også vesentlig at barnet og den voksne har blikkontakt.

6 Avslutning

I denne avsluttende delen vil jeg trekke noen tråder og summere opp noen av punktene i min drøfting ut i fra mine forskningsspørsmål, samt drøfte det teoretiske og metodologiske utgangspunktet. Helt til slutt vil jeg vurdere oppgavens validitet samt si litt om pedagogiske konsekvenser og noen tanker om veien videre.

6.1 Teoretisk oppsummering

I denne oppgaven ønsket jeg å se nærmere på, de yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Et av mine spørsmål i forhold til barnas medvirkning var betydningen av felles fokus. Jeg har sett at deling av fokus mellom voksne og barn er et godt og ofte nødvendig utgangspunkt for at barns ønske om medvirkning skal tas på alvor, og at det i situasjonen skapes rom for barns medvirkning. Det at voksne og barn deler fokus, må gå ut over det å lytte til barn med ørene for at det skal skapes rom for barns medvirkning. Å ta barns medvirkning på alvor handler om å legge merke til alle barnas uttrykk ikke bare de verbale. Jeg spurte meg hvordan barna uttrykker sine intensjoner, følelser og fokus. I tillegg til verbale ytringer var peking i min studie ofte benyttet for å skape felles fokus, både fra den voksne og barnets side. Dette er i samsvar med Månssons (2000) studie hvor hun så at barnets ønske om å dele fokus innebar at barnet pekte, gjerne kombinert med en verbal ytring. Kroppskontakt ble også brukt, særlig av den voksne for å få barnets fokus. Når det gjelder barns deling av følelser ser jeg på gråt som et sterkt følelsesmessig uttrykk. Samtidig som det å forsøke å ta av eller kaste vekk klær eller sko, var et uttrykk for et ønske om å ikke ha på noe, eller å ha på noe annet. Det å følge barnas blikk viser mine observasjoner at var viktig for å se hva barnet er opptatt av.

”..children have often been judged as “incomplete” due to their lack of language skills (Cannella og Viruru, 2004:8).”

Jeg har selv ofte opplevd gjennom egen erfaring fra barnehagen at barn som er konvensjonelt verbale, ofte blir møtt som smartere enn barn som ikke er så konvensjonelt verbale. Slik er det gjerne gjennom hele livet. Det konvensjonelle verbalspråket verdsettes som nevnt høyt og sees ofte i sammenheng med intelligens (Crain, 2004). Ett av mine forskningsspørsmål var hvilken betydning barnas konvensjonelle verbalspråk eller verbale ytringer har for deres medvirkning. Jeg så at

verbale ytringer ofte er nyttig for å skape felles fokus, og ikke minst i forhold til å dele intensjoner eller sette ord på følelser. Verbale ytringer styrker også på den måten i noen grad barnas medvirkning, og kanskje ikke minst i forhold til medbestemmelse. I hvilken grad barna får medvirke har også en sammenheng med barnas initiativ til medvirkning, og deres motstand mot den voksnes avgjørelser. Ødegaard (2006a) så i sin studie at, det kun var et fåtall barn som oftest var delaktige i samtalefortellinger. På samme måte så jeg at de barna som i større grad krevde innflytelse fikk det. Bjerke (2002:121) fokuserte sin undersøkelse på de barna som gikk inn i diskusjoner med de voksne, og skriver at hun derfor i liten grad har fokusert på situasjoner der barna i utgangspunktet viser passivitet eller oppgitthet i forhold til å få innflytelse. Hun drøfter derfor hva en del barn foretar seg i dialoger med voksne som gir dem innflytelse. Ødegaard (2006a) beskriver hvordan en av guttene får medbestemmelse til innholdet i barnehagehverdagen, ut i fra hans interesse for Kaptein Sabeltann. Både min og andres studie kan med andre ord tyde på at de barna som tar mest initiativ, oftere får aktiv del og større innflytelse i barnehagens hverdagsliv. Jeg har i denne oppgaven drøftet hvordan barnehagepersonalet også må møte de barna som ikke krever sin rett til medvirkning. Loven omfatter alle barn, og det er slik jeg ser det barnehagepersonalets ansvar at det ikke resulterer i en praksis hvor det er den sterkeste rett som gjelder.

Den voksnes rolle i forhold til å møte barns ulike uttrykksmåter, blir viktig for at alle barna skal få rom og innflytelse på barnehagehverdagen, og ikke bare de barna som synes og høres best. Det å ha innflytelse og delta i barnehagens hverdagsliv, kan komme til uttrykk på ulike måter. Som Ødegaard (2006b) viser til i sin studie, så deltok barna på ulike måter under måltidet. Mens de eldste barna gjerne tok initiativ til samtale, deltok de yngste i størst grad ved å lytte til samtalene som foregikk. Palludan (2005) observerte også at de yngre barna markerte seg mindre tydelig verbalt og som deltager i interaksjoner, isteden var de i større grad til stede som observatører. Det er med andre ord flere måter å delta i fellesskapet på.

De barna som i min studie satt på fanget under påkledningen, tok som nevnt mindre aktivt del i påkledningen og i avgjørelsen om hva som skulle på. De fikk imidlertid nærhet og omsorg. Om den voksne var oppmerksom på barnets bidrag, kunne også samtalen om andre ting enn selve påkledningen få rom når barna satt på den voksnes fang. Da krevde det at den voksne bøyde seg frem og fikk blikkontakt med barnet, og var oppmerksom på hvor barnet så og hva det var opptatt av. Mitt inntrykk er at den voksnes initiativ til samtale om klær, i mindre grad tok utgangspunkt i barnets perspektiver enn samtaler som tok utgangspunkt i barnas oppmerksomhetsfokus.

”When it comes to the youngest children, we are used to thinking of them as occupied with “the here and now” (Ødegaard, 2006b:89).”

Som nevnt ser jeg i likhet med Ødegaard (2006b), at mange voksne ofte tenker at de ikke kan snakke om annet en her og nå med de yngste barna. Både Ødegaard (2006b) og min studie, viser imidlertid at barn ofte har mer interesse av å snakke om ting de har opplevd eller hva som skal skje enn her og nå. Aukrust (1996) viser imidlertid til at i hennes studie av barna og voksnes samtale i påkledning og ved bleieskift, tok barna aktivt del i samtalen om det som skjedde. I mine observasjoner er barna ofte opptatt av sko, ut over det er de ikke så opptatt av å samtale om klær og det som skal på.

6.2 Drøfting av teoretiske perspektiver

Mitt teoretiske utgangspunkt er en kombinasjon av relasjonspsykologisk og barndomssosiologisk teori, samt offentlige styringsdokumenter. De ulike teoretiske perspektivene er i noen grad også hentet fra ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner, noe som er et resultat av min eklektiske forsknings tilnærming. Jeg har i større grad benyttet forskning som omhandler barns medbestemmelse eller medvirkning, enn nyere småbarnsforskning. Dette fordi det meste av den nyere småbarnsforskningen som nevnt innledningsvis, omhandler barnas møte med hverandre, barns vennskap, barns selvutvikling og læring, eller barns møte med estetiske fag (Greve, 2005; Haugen, Løkken og Röthle, 2005; Johannesen, 2002; Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Løkken, 2000a, 2000b; Os, 2004; Sandvik, 2000, for å nevne noen). Det er viktig at de yngste barnehagebarna nå får mer oppmerksomhet. Jeg ser det også som nyttig at denne forskningen representerer ulike perspektiver, slik at vi får mangfoldige perspektiver også på de yngste barnehagebarna.

I denne oppgaven har jeg hatt nytte av Sterns (2003) perspektiv på intersubjektiv deling, ved å se på hvordan deling av følelser, deling av fokus og deling av intensjoner får betydning for barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv. Jeg mener at intersubjektiv deling er viktig for at barnet og den voksne skal se og forstå hverandres uttrykk, og for at disse skal tas på alvor. Intersubjektiv deling har vært et godt verktøy for å si noe om hva som skjer i samspillet mellom barna og de voksne. Om ikke den voksne og barnet deler fokus, mener jeg at det blir vanskelig å få øye på barnets intensjoner. Først når barnet og den voksne kan utveksle sine til tider ulike intensjoner, får barnet mulighet til å medvirke.

Sterns (2003) bok om ”Spedbarnets interpersonlige verden”, ser på hvordan barnet utvikler sin selvfølelse i relasjon til sin omsorgsperson, og hvordan relasjonen kan ha betydning for barnets selvutvikling. Jeg har i denne oppgaven kun benyttet den delen av hans bok som omhandler intersubjektiv deling. Andre som har benyttet Sterns (2003) teoretiske perspektiv i sine studier, har i større grad sett dette i forhold til hvordan barn utvikler sitt selv, og i mindre grad gått i dybden av de tre aspektene ved intersubjektiv deling (Brodin og Hylander, 1999; Haugen, 2005; Lindahl, 1996). Jeg ser på hvordan samspillet mellom voksne og barn er viktig i forhold til barnets medvirkning, og vurderer i mindre grad barnas medvirkning i forhold til deres selvutvikling. Selv om jeg ser det som nært knyttet sammen med medvirkning, er ikke dette fokus i denne oppgaven. Månsson (2000) er den som er nærmest meg i sin teoretiske drøfting og bruk av Stern, da hun ser nærmere på den intersubjektive delingen, og hvordan barna tar initiativ til interaksjon og hvordan den voksne svarer barna. Hennes fokus på kjønn samt at hun har intervjuet personalet, gjør imidlertid at våre studier i stor grad ser på forskjellige aspekter ved interaksjonen mellom voksne og barn.

Daniel Stern er kritisert for å fremstille en universell teori om selvets utvikling (Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Stern, 2003). Dette spesielt fordi hans undersøkelsesutvalg kun representerer hvite vestlige middelklasse kvinner og deres barn, samt at undersøkelsen ikke foregår i et kontekstueilt miljø. Til tross for denne kritikken og at jeg ikke ønsker å presentere noen universell sannhet om barns medvirkning, har jeg likevel valgt å bruke intersubjektiv deling som teoretisk perspektiv på samspillet mellom barna og de voksne. Jeg ser det slik at bare ved å se hans teoretiske perspektiv i ulike kontekster, kan vi utvikle og bygge videre på hans tanker om intersubjektivitet. Samtidig kan også min studie kritiseres for å fremstilles som universell, da intersubjektiv deling ikke nødvendigvis er noe som oppfattes som et universelt mål for samvær med andre mennesker. På samme måte som jeg tenker at medvirkning vil oppfattes ulikt innen ulike kulturer. Jeg påpeker igjen at dette kun er en måte å nærme seg barns medvirkning på, med utgangspunkt i en lokal kontekst, som jeg har drøftet opp mot teori og nasjonale styringsdokumenter. Min oppgave drøfter barns medvirkning her og nå, og ikke i et utviklingspsykologisk perspektiv, som å begrunne hvorfor barnas rett til medvirkning er viktig for barnets utvikling, og på hvilket alderstrinn de kan forvente å medvirke til hva. Jeg ser i større grad medvirkning i et barndomssosiologisk og relasjonspsykologisk perspektiv. Nyere sosiologisk teori om barn, ser jeg som nyttig for å drøfte hvordan ulike syn på barn kan få betydning for hvordan voksne i barnehagen møter barns rett til medvirkning. Jeg har forsøkt å se medvirkning i forhold til offentlige styringsdokumenter, da det er disse som legger

føringer for hvordan barns rett til medvirkning skal praktiseres i norske barnehager. De nasjonale dokumentene har jeg i noen grad forsøkt å sette inn i et internasjonalt perspektiv. Det har jeg gjort ved å se på FNs Barnekonvensjon, hvor barns rett til deltagelse i artikkel 12, er det som har lagt føringer for barns medvirkning slik den er nedfelt i Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (FN, 1989; KD, 2005, 2006a).

Det å stå litt imellom ulike forskningstradisjoner slik jeg har gjort, kan til tider være problematisk. Samtidig er det også berikende. Det at jeg har hentet teori fra ulike perspektiver, er noe jeg mener beriker forskningen. Min kombinasjon av barndomssosiologisk teori, offentlige styringsdokumenter og relasjonspsykologiske perspektiver ser jeg på som et nyttig barnehagepedagogisk bidrag.

6.3 Metodologiske vurderinger

Jeg har benyttet en etnografisk inspirert tilnærming, hvor bruk av video har vært et hovedverktøy. Kvale (2004) hevder at forskeren i forkant av videoobservasjonene bør vite hvilke spørsmål hun eller han vil ha svar på, for å sikre at forskeren legger merke til det undersøkelsen skal belyse. Dette er utfordrende i en etnografisk undersøkelse, hvor problemstillingen i møte med feltet er forholdsvis åpen. Jeg ser imidlertid fordelene ved at jeg bestemte meg for situasjon og et utvalg barn. Det gjorde arbeidet i etterkant enklere. Samtidig ville jeg antagelig ha hatt andre data ved å filme mer tilfeldig.

Ut over at jeg ønsket å se nærmere på begge parters nonverbale, kroppslige og verbale bidrag i kommunikasjonen, har dette prosjektet endret seg en god del underveis. Hva jeg ser etter i mitt datamateriale nå, er annerledes enn hva jeg så etter med en gang. Jeg ser i etterkant at det er en styrke med video som data (Bae, 2004; Heikkilä og Sahlström, 2003; Johannesen, 2002; Lindahl, 1996). Selv om jeg kun har filmet et utsnitt, og det er jeg som har valgt hvem som skal være i fokus for filmen, har jeg ikke kun skrevet ned det som var av interesse for meg der og da. Hadde jeg på forhånd visst at jeg i så stor grad skulle hatt fokus på barns medvirkning, og kun skrevet loggbok fra dagene i barnehagen, tenker jeg at jeg antagelig ikke ville notert alt det som jeg nå har på video og som jeg drøfter i lys av et medvirkningsperspektiv. Jeg tenker at jeg da hadde sett etter mer tradisjonelle rom for medbestemmelse, og at det jeg i ettertid drøfter som former for medvirkning da kanskje ikke ville vært en del av mitt datamateriale.

Både det å gå ut med en vid problemstilling, samt bruk av video som en metode i etnografisk forskning, ser jeg derfor på som verdifullt, fordi en på den måten kan gå tilbake til det som skjedde, og oppdage nye ting. Da blir det i mindre grad slik at en finner den en ”leter etter”. Jeg ser verdien av bruk av video i forskningen. Samtidig som det er viktig å ta etiske betraktninger på alvor, samt å ikke glemme at det å behandle videodata er en omfattende prosess. Jeg tenker imidlertid at det kunne vært spennende å utforske andre metodologier i forhold til det å nærme seg de yngste barnas perspektiver, men også i forhold til å gjøre både voksne og barn mer delaktig i forskningsprosessen enn hva jeg har klart.

6.4 Validitet i postmoderne forskning.

Innen postmoderne forskning får validitet og reliabilitet en annen betydning enn i mer tradisjonell modernistisk forskning⁴¹. At en forsker ikke tilstreber Den Rette Sannheten eller forsøker å presentere et ”riktig” bilde av virkeligheten får selvsagt også betydning for validiteten. Er postmoderne forskning fordi den ikke produserer data som innfrir til tradisjonelle krav om validitet, reliabilitet og objektivitet av den grunn ugyldig og upålitelig, slik kritikken mot flere ulike postmoderne forskningstilnæringer går ut på (Madsen, 2003)?

”Validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet (Vedeler, 2000:106).”

Sannhetsgehalten blir, når jeg ontologisk har forankret denne teksten i en oppfatning om at det ikke finnes en universell sannhet, noe annerledes enn om jeg forsøkte og sa at jeg presenterte en sannhet. At denne studien ikke er et forsøk på å søke den eneste rette sannheten, blir derfor undersøkelsens validitet noe annet enn en vurdering av hvor sann den er. Når jeg som subjekt i forskningen er så tydelig, og ikke tilstreber en objektiv viten, får også dette betydning for hvordan jeg begrunner undersøkelsens validitet. Guba og Lincoln (2005:205) påpeker at validitet ikke er det samme som objektivitet. Viten kan ikke sees uavhengig av den som har fremskaffet den.

”[...]Objectivity is a chimera: a mythological creature that never existed, saved in the imaginations of those who believe that knowing can be separated from the knower (Guba og Lincoln, 2005:208).”

⁴¹ Se kapittel 3 om min forskningstilnærming.

At jeg i min tilnærming hevder at det finnes flere parallelle måter å forstå verden på, får selvsagt også konsekvenser for forskningens validitet. Min studie presenterer som nevnt en måte å se på barns rett til medvirkning på, og ikke nødvendigvis den eneste rette. Med et annet perspektiv kunne resultatet blitt et annet. Validiteten i vitenskapen kan sammenlignes med en krystall. Krystall vokser, forandres, endres, men er ikke formløs. Hva vi ser i en krystall er skiftende i forhold til hvilket perspektiv vi ser den i (Richardson, 1997 i Guba og Lincoln, 2005). Når jeg ikke ønsker å generalisere på bakgrunn av denne studien, får også undersøkelsens utvalg en annen betydning. Isteden blir det lokale og kontekstuelle viktig. Mindre viktig blir det å generalisere på bakgrunn av det lokale og kontekstuelle.

Jeg har i min studie videofilmet 14 påkledningssituasjoner av et utvalg på fire voksne og fem barn. I tillegg har jeg loggbok fra oppholdet i barnehagen samt fra flere avdelingsmøter. Bae (2005a) hevder at observasjonsforskning av levde prosesser er nødvendig for å få innblikk i barns subjektive og relasjonelle kompetanser. Jeg ønsker ikke og generaliserer på bakgrunn av mine data, men jeg tenker at denne forskningen kan være av nytte for pedagogisk refleksjon, og kan være overførbart til andre liknende situasjoner i andre barnehager. Selv om mine observasjoner er hentet fra en side ved barnehagens hverdagsliv, påkledning til utelek, mener jeg at mye av det jeg har drøftet i forhold til barns medvirkning er overførbart også til andre sider ved barns hverdagsliv. Dette fordi jeg mener at å gi barna rom for medvirkning i stor grad handler om den voksnes møter med barnet.

Kommentarer i etterkant som at ”jeg var mer pedagogisk enn jeg pleier”, eller kommentarer underveis om at ”nå blir vi filmet”, vitner om at det at situasjonen blir filmet, ikke er ubetydelig og derfor påvirker det som skjer. Da vi i etterkant så filmen kommenterte personalet at ”det er jo sånn det er”. Det sier imidlertid at helheten likevel representerer hverdagen slik de voksne oppfatter den. Utgangspunktet mitt for bruk av video, var for å kunne se nærmere på det komplekse som skjer i kommunikasjonen mellom voksne og barn, og da særlig for å kunne se nærmere på kroppslige og nonverbale uttrykk. Gjennom transkripsjonen av mine data, har jeg forsøkt å beskrive det som skjer så nøye som mulig. Å omsette handlinger, kroppslige og nonverbale uttrykk til ord er imidlertid ikke lett. Mine beskrivelser vil derfor ikke presentere alt som skjedde. Jeg tenker likevel at de er mer utfyllende enn beskrivelser jeg ville fått uten bruk av video. Ved bruk av video har jeg fått med kroppslige og nonverbale uttrykk, som jeg antagelig ikke ville fått med ved deltagende observasjon uten kamera eller løpende protokoll. Dette fordi jeg som nevnt ved hjelp av video

senere kan gjøre en næranalyse, og se situasjonen flere ganger. Video var nødvendig for at jeg i større grad kunne si noe om når barnet og den voksne delte fokus, delte intensjoner og delte følelser ut i fra Sterns (2003) teoretiske perspektiv på intersubjektivitet. Jeg kunne imidlertid bare se etter ytre tegn på intersubjektiv deling. Blikk, øyekontakt, kroppslige, verbale og nonverbale uttrykk var nyttig å se gjentatte ganger for å få med mest mulig av det som skjedde i samspeilet. Det er likevel kun jeg som har sett all filmen og transkribert denne, og beskrivelsene er derfor mine. De representerer det jeg så og la merke til. Dette kunne vært redusert ved at vi var flere som transkriberte samme film for å få en mest mulig rik beskrivelse, men jeg vil hevde at beskrivelsen uansett vil være preget av de personene som transkriberer.

”I motsetning til undersøkelser som bygger på en hypotetisk deduktiv metodologi, hvor en med utgangspunkt i en teori eller begrep er ute for å teste presise antagelser og få dem bekreftet eller falsifisert, så er ikke dette formålet med kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi (Bae, 2005a:16).”

Min undersøkelse er ikke ute etter å teste ut en teori i den forstand at det var det som var formålet mitt da jeg gikk ut i barnehagen. Jeg hadde selvfølgelig noen tanker om teoretiske perspektiver i forkant, men det teoretiske perspektivet har i stor grad endret seg underveis i forhold til hva jeg så. Det kan være nyttig for leseren og undersøkelsens validitet at en viser hvordan en har arbeidet med sine data, og hvordan en har kommet frem til det som presenteres i teksten⁴². Diskusjoner av ulike eksempler med medstudenter og veileder styrker mine drøftingers validitet. Jeg hadde nok også i større grad tenkt å involvere personalet mer i arbeidet med mine analyser og drøftinger slik Bae (2005b) gjør, men jeg så at det var utfordrende og krevende. Det ville kreve mye organisering for å få tid, og jeg så på det som utfordrende i forhold til at jeg var uerfaren med analyser av denne typen data. Jeg ser det som nevnt tidligere helt klart som spennende og berikende, og noe jeg i større grad kunne tenke meg å gjøre ved en senere anledning. Min bakgrunn som førskolelærer kan være en svakhet i forhold til det Bae (2005a) beskriver som å representere et innenfra perspektiv, hvor jeg som identifiserer meg sterkt med barnehagefeltet, vil gjøre en mindre kritisk og problematiserende studie. Alternativt kan det representere et annet perspektiv, og på den måten være verdifullt.

⁴² Se punkt 4.7 om mine lesninger.

6.5 Mulige pedagogiske konsekvenser

Jeg mener at det er nyttig å forsøke å nærme seg barnas perspektiver, og at barnet på den måten får rom til å samtale om det de er opptatt av. Det å nærme seg barns perspektiver ser jeg imidlertid også på som problematisk. Den voksne må ta seg tid og være oppmerksom på hva det er barna er opptatt av. Hvor ser de, hva ser de, og hva gjør de med kroppen? Jeg mener imidlertid at det er viktig at den voksne ikke tar utgangspunkt i at han eller hun vet hva som er barnets perspektiv, men forsiktig prøve seg frem og forsøke å forstå. Hvis medvirkning isteden tar utgangspunkt i barneperspektivet, om hva den voksne anser som best for barn, kan det gis rom for medvirkning til helt andre ting enn det som er viktig for barnet i barnehagens hverdagsliv. Det er også viktig å være reflektert på skille mellom barns og egne perspektiver, og forsøker å unngå å definere barnas opplevelse (Bae, 2004).

Pedagogisk praksis i barnehagen handler like mye om å gi rom for medvirkning i her og nå situasjoner, som det å endre eller fjerne rutiner for at barna selv skal få bestemme alt som skjer. Isteden bør personalet være åpne for å kunne avvike fra bestemte rutiner ut i fra hva enkeltbarn eller barnegruppa som helhet er opptatt av, eller ser på som viktig her og nå. Det at barnet får velge å ikke ta stilling eller valg, er også en viktig side ved medvirkning. Jeg ser som nevnt i denne studien medvirkning ut i fra et her og nå perspektiv, og i mindre grad med tanke på at barna skal lære seg å ta valg i fremtiden. Med et altfor sterkt fokus på nytteperspektivet, mener jeg at den voksne kan gå glipp av viktige uttrykk for ønske om medvirkning her og nå. Først da tar en barns rett til medvirkning på alvor slik jeg ser det.

Barns medvirkning er komplekst. Jeg mener absolutt ikke at fremtiden er uten betydning, og at barna skal få bestemme og ha innflytelse på alt som skjer i barnehagen. Det jeg mener er at det er viktig at den voksne reflekterer over hvorfor de ønsker barns medvirkning, og drøfter hva barn kan få medvirke til og ikke. De voksne må balansere mellom barns medvirkning og de voksnes ansvar. Jeg mener det er viktig for barn med tydelige voksne, og ser ingen motsetninger mellom det å ta barn på alvor, og samtidig være en tydelig voksen som setter grenser for barn. Som nevnt tidligere er ikke det å møte barn som likeverdige det samme som å gjøre barna lik den voksne (Bae, 2004; Viruru, 2001). De voksne må i møter med barn både vise respekt for barnas perspektiver og uttrykksformer, og samtidig gi omsorg og beskyttelse når dette er nødvendig (Bae, 2006 [under arbeid]). Å skape refleksjon rundt ulike møter med barn i barnehagen blir derfor viktig, så ingenting blir rutine eller instrumentelt, men at hvert møte blir unikt. Bae (2006 [under arbeid]) peker på hvordan barns medvirkning ikke må begrenses til en aktivitet som skjer i visse situasjoner eller på visse tidspunkter

i uka, eller ved å følge oppsatte metoder. Jeg mener denne oppgaven er et bidrag til å vise hvordan det å gi rom for barns medvirkning kan skje ved at den voksne er oppmerksom på barnas uttrykk, slik at rommene for barns medvirkning skjer der barnet ønsker det, og på den måten også utenom de fastsatte aktivitetene hvor det åpnes for barns medvirkning. Dette er også et bidrag til en utvidet forståelse av medvirkning. Som noe mer enn bare det å omhandle medbestemmelse og selvbestemmelse. Samtidig kan min forståelse av medvirkning bli for vid og dermed uforpliktende (Bae, 2006 [under arbeid]). Jeg mener imidlertid at om barnehagepersonalet bevisstgjør seg hvordan de møter barns uttrykk i barnehagens hverdagsliv, samtidig som de skaper rom for barns medvirkning i planarbeid og organisering av dagen, at det til sammen vil gi gode rom for barns medvirkning. Det trengs imidlertid mer forskning omkring de yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv, og hvordan dette kan imøtekommes.

6.6 Veien videre...

Jeg tenker at arbeidet med denne oppgaven ikke er en avslutning, men heller er starten på noe nytt. Istedenfor å ha fått svar på alle mine spørsmål om de yngste barnehagebarna, har jeg bare fått flere, nye og andre spørsmål. Arbeidet med oppgaven har utvidet mitt syn på pedagogisk praksis og synet på viten. Det finnes ikke et svar, men flere. Det vil heller ikke være slik at jeg etter tilstrekkelig mange års erfaring, eller etter at jeg har lest nok litteratur, vil finne alle "svarene" eller den rette måten å arbeide på. Isteden vil jeg stadig være i endring, og i en prosess som krever kritisk refleksjon. Det blir spennende å følge hva som skjer ute i barnehagefeltet fremover med innføring av ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006a). Hva slags betydning vil det få for de yngste barnas rett til medvirkning eller synet på de yngste barna generelt?

Det har vært spennende å få innblikk i hva forskning med barn kan være. Jeg ser det som nevnt som en utfordring å utvikle stadig nye metodologier, for å kunne nærme seg de yngste barnas perspektiv på barnehagehverdagen i fremtidig forskning. Hvordan kan vi gjøre det uten å tre over etiske grenser? En måte å få innblikk i hvordan barn tenker, er å koble elektroder til barns hoder. Denne typen metoder mener jeg er på grensen til det etisk forsvarlige, og det kan drøftes hvorvidt barna er objekter eller subjekter i forskningen. Likevel er det fortsatt i stor grad denne typen forskning som er ansett som forskning. I Magasinet i Dagbladet i mars sto det "Nyfødte kommuniserer med voksne. De kan imitere ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser allerede minutter etter fødselen" (Baldersheim, 2006). Dette har nyere spedbarnsforskning visst en tid, uten å

koble elektroder på hodet til barna (Stern, 2003; Trevarthen, 1998). Forskning med de yngste barnehagebarna, har slik jeg forstår det fortsatt en lang vei å gå. Jeg ser også nytten av å studere barn i deres hverdagslige kontekst.

Som en oppfølging av mitt perspektiv på medvirkning, hadde det vært spennende å se nærmere på hvordan barn og voksne skaper felles fokus i andre hverdags situasjoner i barnehagen som måltid, frilek ute og inne. I denne oppgaven drøfter jeg så vidt stillhet og gråt, dette er temaer det hadde vært interessant å gått i dybden på. Et mulig aksjonsforskningsprosjekt ser jeg også på som utfordrende og spennende. Palludan (2005) hevder ut i fra sin undersøkelse at det å kunne manifestere seg språklig, er et betydningsfullt aspekt i forhold til det hun kaller tydeliggjøring i det pedagogiske landskapet. Hun sier også at det yngste barnehagebarnas spor er mindre tydelige enn de eldre barnas, fordi de yngre ofte lager mindre lyd. Dette kunne vært spennende og sett nærmere på i barnehager med søskengrupper, altså grupper med barn fra 1-6 år. Hvilke ”stemmer” og ”uttrykk” blir tydelige og får betydning i den aldersblandede konteksten? Palludan (2005) så også at barn fra etniske minoriteter ble møtt annerledes av de voksne enn barn fra etniske majoriteter. Er det slik i norske barnehager også, og hva slags betydning vil det få for alle barnas rett til medvirkning? Dette er temaer det ville vært spennende å se nærmere på i en norsk barnehagekontekst.

*Men det sku' være moro en mann å dikke på,
og at han ville skrike det er jeg sikker på,
så hvis jeg traff hans frue, da sa jeg resolutt:
"Han er så redd for barn. De må nok ta ham mere ut!"
Å – huttetutetei!
Da ble det bråk, hu hei!
Og etterpå så ble det ikke greit å være meg...*

(fra visa "Å huttetutetei" av Alf Prøysen).

Litteraturliste

- Abrahamsen, Gerd. (2002). Kom, skal vi heller finne på noe morsomt. Små barns gråt og de voksnes reaksjoner. *Barnehagefolk* (2), 14-26
- Abrahamsen, Gerd. (2005). En god start i barnehagen - toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I T. Hauge, G. Løkken og M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 60-74). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ahlmann, Lise. (2005). *Indlært hjelpeløshed?* København: Christian Ejlers' Forlag.
- Alderson, Priscilla. (2005). Children's rights: a new approach to studying childhood. I H. Penn (Red.), *Understanding early childhood: issues and controversies*. (s. 127-141). Maidenhead: Open University Press.
- Alrø, Helle og Kristiansen, Marianne. (1997). Mediet er ikke budskapet - video i observation af interpersonel kommunikation. I H. Alrø og L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation*. (s. 73-99). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj. (2004). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London, California, New Delhi: SAGE Publications. [Første gang utgitt i 2000].
- Arendt, Tove Rasmussen. (1997). Video mellom samtale og observation. I H. Alrø og L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation*. (s. 51-71). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Aukrust, Vibeke Grøver. (1996). Learning to Talk and Keep Silent about Everyday Routines: a study of verbal interaction between young children and their caregivers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40 (4), 311-324
- Backe-Hansen, Elisabeth. (1995). *Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Bae, Berit. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4), 212-227
- Bae, Berit. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie. (Doktorgradsavhandling.)* Oslo: HiO-rapport 2004 nr. 25.
- Bae, Berit. (2005a). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 23 (4), 9-23
- Bae, Berit. (2005b). Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues*

- in *Early Childhood*, 6 (3), 283-291 fra http://www.wwords.co.uk/ciec/content/pdfs/6/issue6_3.asp#6 [30.01.06].
- Bae, Berit. (2006 [under arbeid]). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I *Temahefte om barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Oslo: KD. Kunnskapsdepartementet.
- Baldersheim, Nanna. (2006). Se, han forstår! *Magasinet i Dagbladet*, 18. mars, 35-38
- Barclay-McLaughlin, Gina og Hatch, J. Amos. (2005). Studying across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (3), 216-232 fra http://www.wwords.co.uk/ciec/content/pdfs/6/issue6_3.asp#6 [10.03.06].
- BFD. Barne -og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen* (Q-0903B). Oslo: BFD
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2003). *Innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov*. Oslo: BFD. fra <http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/barnogunge/barnsrettigheter/004051-990510/dok-bn.html> [10.01.2006]
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2004-2005a). *Høringsnotat om ny barnehagelov*. Oslo: BFD. fra http://www.dep.no/filarkiv/226816/Barnehagelov_5_november_2004.pdf [30.10.2005]
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2004-2005b). *Ot.prp. nr. 72. Om lov om barnehager*. Oslo: BFD. fra <http://odin.dep.no/filarkiv/243092/OTP0405072-TS.pdf> [10.01.2006]
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2004-2005c). *St.melding nr. 28. Om evaluering av makspris i barnehagen.*, fra <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/004001-040012/dok-bn.html> [10.04.2006]
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2005a). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: BFD. fra <http://odin.dep.no/filarkiv/241896/sluttrapport-mars05.pdf> [03.03.2005]
- BFD. Barne- og familiedepartementet. (2005b). *Revidert rammeplan for barnehagen. Høringsnotat 7. september 2005*. Oslo: BFD
- Bjerke, Lisbeth. (2002). *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. Oslo: HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 8.
- Bjerke, Lisbeth. (2004). Barns medvirkning - en pedagogisk praksis. *Barnehagefolk* (4), 12-19

- Brandtzæg, Kristin-Marie. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv. "Og så må de sende oss i barnehagen"*. Oslo: HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 12.
- Brodin, Marianne og Hylander, Ingrid. (1999). *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. (J. Eide, oversetter.) Oslo: Pedagogisk Forum [Brodin, M og Hylander, I. (1997) *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i Förskolans vardag*. Stockholm: Liber].
- Bråten, Stein. (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 166-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cannella, Gaile Sloan og Viruru, Radhika. (2004). *Childhood and postcolonization: power, education and contemporary practice*. London: Routledge Falmer.
- Carr, Margaret, Jones, Carolyn og Lee, Wendy. (2005). Beyond listening: can assessment practice play a part? I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 129-150). Bristol: Policy Press.
- Clark, Alison. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clark, Alison, Kjørholt, Anne Trine og Moss, Peter (Red.). (2005). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Crain, William. (2004). Words, Words, Words. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17 (1), 2-4
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter og Pence, Alan. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. (M.-B. Holljen, oversetter.) Oslo: Kommuneforlaget AS. [Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer.].
- Eide, Brit Johanne og Winger, Nina. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 71-89). Bristol: Policy Press.
- Espenakk, Unni. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen og Stavanger: TRAS-gruppen. (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- FN. De Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter. (Barnekonvensjonen)*. [ratifisert av Norge 08.01.1991], fra http://www.fn.no/erklæringer_og_konvensjoner/barnerettigheter/fns_konvensjon_om_barnets_rettigheter [5.1.2006]

- Graue, Elizabeth M. og Walsh, Daniel J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Greve, Anne. (2005). Friendship relations among toddlers. *Australian Research in Early Childhood Education*, 12 (1), 81-91
- Guba, Egon G. og Lincoln, Yvonna S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition*. (s. 191-215). Thousands Oaks, London and New Delhi: SAGE publications.
- Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik og Dyblie Nilsen, Randi. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Hagtvedt, Bente Eriksen og Horn, Erna. (1999). *SATS: Screening av toåringers språk. Skåringsskjema*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldén, Gunilla. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23
- Hansen, Bjørg Røed. (1991). Intersubjektivitet: et nytt utviklingspsykologisk perspektiv. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28 (7), 568-578
- Hauge, Tove. (2005). Et nytt barneperspektiv i arbeidet med barn. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*. (2), 4-6
- Haugen, Synnøve. (2005). Barnehagen - arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 40-59). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, Synnøve, Løkken, Gunvor og Røthle, Monika (Red.). (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heikkilä, Mia og Sahlström, Fritjof. (2003). Om anvending av videoinspelling i fältarbeid. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24-41
- James, Allison, Jenks, Chris og Prout, Alan. (1999). *Den teoretiske barndom*. (S. Sjøgaard, oversetter.) København: Gyldendal. [James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.].
- Jans, Marc. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11 (1), 27-44
- Jelstad, Jørgen. (2006a). Boblende språkentusiasme. *Utdanning* (7), 20-21
- Jelstad, Jørgen. (2006b). En liten revolusjon. *Utdanning* (4), 12-17

- Johannesen, Nina. (2002). *Det glemte språket: hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Oslo: HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 25.
- Johansson, Eva. (1999). *Etik i små barns värld. (Doktorgradsavhandling.)* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42-57
- KD. Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager. (Barnehageloven)*. fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html> [5.1.2006]
- KD. Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: KD. fra [http://odin.dep.no/filarkiv/274353/rammeplan_\(til_Odin\).pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/274353/rammeplan_(til_Odin).pdf) [2.3.2006]
- KD. Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Revidert rammeplan for barnehagen. Nyhetsbrev om barnehage*. (1), 1-2. fra http://odin.dep.no/filarkiv/268694/nyhetsbrev_01_06.pdf [06.01.06]
- Kjørholt, Anne Trine. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood center. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 151-173). Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, Anne Trine, Moss, Peter og Clark, Alison. (2005). Beyond listening: future prospects. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 175-187). Bristol: The Policy Press.
- Knutsen, Ann Bjørg. (1999). *Ansvar og medbestemmelse for førskolebarn i barnehagen? (Hovedfagsoppgave.)* Trondheim: NTNU/DMMH, Pedagogisk institutt.
- Krogstad, Atle. (2005). De minste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 92-108). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvale, Steinar. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske [Kvale, S. (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousands Oaks, California: Sage].
- Larsen, Hanne Ried og Larsen, Maria. (1992). *Lyt til børn! En bog om børn som medborgere*. København: Det Tværministerielle Børneudvalg og Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn.
- Lee, Nick. (2005). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: Open University Press [Første gang utgitt i 2001].

- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan. (Doktorgradsavhandling.)* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism.* Stockholm: HLS förlag.
- Lindahl, Marita. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värd. (Doktorgradsavhandling.)* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Løkken, Gunvor. (2000a). Tracing the Social Style of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 163-176
- Løkken, Gunvor. (2000b). Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler. *Nordisk Pedagogik*, 20 (1), 13-23
- Løkken, Gunvor. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* (s. 24-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius. (2003). *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt.* Århus: Klim.
- Majka, Linda C. og Ensalaco, Mark. (2005). Introduction: A human rights approach to the need of children. I M. Ensalaco og L. C. Majka (Red.), *Children's human rights. Progress and challenges for children worldwide.* (s. 1-5). Lanham, Boulder, New York, Toronto & Oxford: Rowman & Littlefield publishers, inc.
- Martens, Bodil og Sandgren, Egil. (1999). *Vi vil prøve verden selv! En metodebok om barn og medvirkning.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1994). *Kroppens fenomenologi.* (B. Nake, oversetter.) Oslo: Pax [Merleau-Ponty, Maurice. (1945) *Phénoménologie de la perception.* Paris:Gillmard].
- Moss, Peter, Clark, Alison og Kjørholt, Anne Trine. (2005). Introduction. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services.* (s. 1-16). Bristol: Policy Press.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar. Interaksjonsmønster på förskola mellan pedagoger och de yngste barnen i ett genusperspektiv. (Doktorgradsavhandling.)* Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- NESH. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2003). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*, fra www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/99 [10.8.2005]

- Noddings, Nel. (2001). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. [Noddings, Nel. (1995) *Philosophy of Education*. Boulder, Colo: Westview Press].
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. (A. Solli, oversetter.) Oslo: Pedagogisk Forum. [Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber].
- NOVA. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (2005). *Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder*. fra <http://www.nova.no/index.gan?id=7511&subid=0>
- Os, Ellen. (2004). *Under tre år? Mener dere under tre? Klangfugl - kunst for de minste: rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder*. Oslo: HiO-rapport 2004 nr.6.
- Palludan, Charlotte. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Qvarsell, Birgitta. (2005). Early childhood culture and education for children's rights. *International Journal of Early Childhood. Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*, 37 (3), 99-108
- Qvortrup, Jens. (1994). Childhood Matters: an introduction. I J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta og H. Wintersberger (Red.), *Childhood matters: social theory, practice and policies*. (s. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Rhedding-Jones, Jeanette. (1996). Researching early schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (1), 21-37
- Rhedding-Jones, Jeanette. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, Carlina. (2005). Documentation and assessment: what is the relationship? I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 17-28). Bristol: Policy Press.
- Sandvik, Ninni. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage. (Hovedfagsoppgave.)* Oslo: Høyskolen i Oslo.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2004). Fra begrænsning til afgrænsning: Synspunkter om grænsesetting og utvikling av selvrefleksivitet hos børn. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i teori og praksis. Perspektiver på pædagogisk tenkning*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Seland, Monica. (2004). *Barnesamtalen. Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og ny erkjennelse i barnehagen. (Hovedfagsoppgave.)* Trondheim: DMMH/Pedagogisk institutt, NTNU.

- Sheridan, Sonja og Samuelsson, Ingrid Pramling. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194
http://www.wwords.co.uk/ciec/content/pdfs/2/issue2_2.asp#3 [05.01.06].
- Silin, Jonathan G. (2005). Who can speak? Silence, voice and pedagogy. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 81-95). Berkshire UK and New York USA: Open University Press.
- Steinnes, Jenny. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I K. Steinsholt og L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 669-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (Ø. Randers-Pehrson, oversetter.) Oslo: Gyldendal akademisk. [Stern, D. (1985) *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books].
- Trevarthen, Colwyn. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (s. 15-46). Paris: Cambridge University Press.
- UiO. Universitetet i Oslo. (2006). *PISA-Programme for International Student Assessment*. fra <http://www.pisa.no/> [01.05.2006]
- UN. United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*., fra <http://www.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> [10.04.2006]
- Valvatne, Helene og Sandvik, Margareth. (2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vedeler, Liv. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Viruru, Radhika. (2001). Colonized through language: The case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* (2), 31-47
http://www.wwords.co.uk/ciec/content/pdfs/2/issue2_1.asp#3 [01.02.2005].
- Warming, Hanne. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 51-70). Bristol: Policy Press.
- Woodhead, Martin. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood. Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*, 37 (3), 79-98

- Ødegaard, Elin Eriksen. (2006a). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn* (1), 67-89
- Ødegaard, Elin Eriksen. (2006b). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26 (1), 79-92
- Åberg, Ann og Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Aarre, Karen. (2006). "*Hemmet av taushet*". *Dokument 2*, fra <http://pub.tv2.no/TV2/magasiner/dokument2/article581915.ece> [20.03.2006]

Vedlegg

Vedlegg A: Brev fra NSD om tilrådning av prosjektet.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 27
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Berit Bae
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 18.08.2005 Vår ref: 200501189 GT /RH Deres dato: Deres ref:

TILRÅDNING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.07.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13050	<i>Hva særpreger kommunikasjonen mellom små barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Bae
Student	Mari Gillund

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

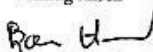
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagt prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

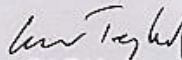
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2006, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Kopi: Mari Gillund
Søndre Skrenten 3A
1410 KOLBOTN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.sivane@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@svf.uib.no

Vedlegg B: Prosjektvurdering fra NSD

Prosjektvurdering

Daglig ansvarlig/veileder

Berit Bae
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Student

Mari Gillund
Søndre Skrenten 3A
1410 KOLBOTN

13050 Hva særpreger kommunikasjonen mellom små barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen

FORMÅL

Undersøkelsen ser på kommunikasjon mellom voksne og barn som ikke har et fullt utviklet verbalt språk.

UTVALG

Studiet vil bli gjennomført på småbarnsavdelingen (1-3 år) i en barnehage hvor barna og personalet inngår i utvalget. Barna på den aktuelle avdelingen vil bli observert i garderobesituasjon (av-/påklædning), og et nærmere fokus vil bli satt på et underutvalg bestående av fire barn.

Førstegangskontakt med utvalget opprettes via ledelsen i barnehagen ved at informasjonsskrivet for undersøkelsen distribueres til personalet og til barnas foreldre/foresatte.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

For undersøkelsen er det utarbeidet informasjonsskriv som distribueres til personalet og til foreldre/foresatte som har barn på den aktuelle avdelingen i barnehagen. Personvernombudet har hatt informasjonsskrivene til gjennomlesning og finner dem tilfredsstillende.

På bakgrunn av informasjonen gitt utvalget, vil de som ønsker å delta i studien bli bedt om å samtykke til deltakelse ved å returnere ferdig utfylt samtykkeerklæring.

DATAINNSAMLING, REGISTRERING OG OPPBEVARING

Datamaterialet vil inneholde opplysninger om barnas navn og alder, om deres interaksjon med voksne og om barnas form for kommunikasjon. Om personalet registreres opplysninger om navn og stilling og deres form for kommunikasjon med barnet. Foreldres/foresattes navn registreres også i undersøkelsen.

Datamaterialet vil i utgangspunktet ikke inneholde sensitive personopplysninger. Likevel er muligheter for at et eller flere barn er skadet, sykt eller utviklingshemmet, noe som gjør at sensitive opplysninger om helseforhold registreres på videoopptak (jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8, c).

Datamaterialet samles ved hjelp av observasjon, dagbok, digitale bildeopptak og intervju. Datamaterialet registreres og oppbevares på pc tilknyttet Internett. Personvernombudet forutsetter at prosjektleder ikke filmer barn/personale eller andre det ikke er innhentet samtykke til deltakelse i studien fra.

Av direkte personidentifiserende opplysninger vil prosjektleder gjøre bruk av personalets, foreldres/foresattes og barnas navn. Navnet vil utelukkende foreligge analogt og vil ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Indirekte personidentifiserende opplysninger foreligger i form av bildeopptakene av barna og personalet, samt som opplysninger om personalets stilling.

Ved prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres, dette gjøres ved å slette alle direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger (navn og bildeopptak). Prosjektleder angir dato for prosjektslutt til 15.08.2006.

Vedlegg C: Informasjonsbrev til barnehagen.

Mari Gillund
Søndre Skrenten 3A
1410-KOLBOTN
Tlf: 97747837
E-mail: gillu@online.no

Kolbotn, 1. september 2005

Til styrer og personalet i barnehage.

Forespørsel om å delta i en undersøkelse om kommunikasjonen mellom barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen.

Mitt navn er Mari Gillund, og jeg holder for tiden på med min masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Jeg er utdannet førskolelærer fra Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim fra 2000, og har siden den tid jobbet fire år i barnehage.

Tema for oppgaven min er; "Hva særpreger kommunikasjonen mellom små barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen?" I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på voksen-barn interaksjoner i garderobesituasjonen på en småbarnsavdeling (av- og påklødning) I samarbeid med personalet på den aktuelle avdelingen vil jeg imidlertid vurdere om dette er et egnet sted for observasjon. Opplysningene vil i hovedsak bli samlet inn ved hjelp av video. Denne metoden velger jeg for å i større grad fange det ikke-verbale samspillet. På denne måten kan jeg se episodene gjentatte ganger og i sakte film. I tillegg vil jeg skrive dagboknotater, og ha uformelle samtaler med de voksne på avdelingen om deres oppfatning av kommunikasjonen med barna. Jeg tenker at jeg vil ha fokus på fire barns interaksjoner med en voksen, men også dette vil jeg avgjøre i samråd med personalet på den aktuelle avdelingen.

Observasjonene vil danne grunnlaget for det teoretiske arbeidet i masteroppgaven. Barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Det er kun jeg og min faglige veileder som vil se på opptakene. Alle opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt 15. august 2006. Prosjektet er meldt til Personvernombudet, NSD, og prosjektet vil bli gjennomført i henhold til bestemmelser i personopplysningsloven. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i oktober 2005, og tenker å være i barnehagen i ca. 4-5 uker. Før den tid vil jeg bruke litt tid på å bli kjent i barnehagen og med barna.

Førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, Berit Bae, er min faglige veileder.

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta, og det er når som helst lov til å trekke seg fra prosjektet uten å måtte gi noen som helst begrunnelse for dette. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis dere har spørsmål i forbindelse med prosjektet, så ta kontakt med meg på tlf: 97747837/ 66890902. Om ønskelig kan jeg også komme i barnehagen og informere om prosjektet. Jeg tar kontakt på telefon i begynnelsen av uke 37.

PÅ FORHÅND TUSEN TAKK FOR HJELPEN!

Med vennlig hilsen

Mari Gillund

Vedlegg D: Samtykkeerklæring fra styrer.

Samtykkeerklæring fra styrer ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Ansvarlig for undersøkelsen: Mari Gillund.

Formålet med undersøkelsen er å se nærmere på hvordan barn uten fullt utviklet verbalspråk kommuniserer med de voksne i barnehagen.

Undersøkelsen er et ledd i en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Jeg **tillater** at det blir videofilmet interaksjoner med barn og voksne i _____
barnehage avdeling _____ i forbindelse med overnevnte prosjekt.

Jeg er kjent med at informasjon innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at vi når som helst kan trekke oss fra undersøkelsen, at opplysningene blir anonymisert og videomaterialet slettet etter at masteroppgaven er avsluttet i august 2006.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg E: Samtykkeerklæring fra de ansatte.

Samtykkeerklæring fra ansatt ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Ansvarlig for undersøkelsen: Mari Gillund.

Formålet med undersøkelsen er å se nærmere på hvordan barn uten fullt utviklet verbalspråk kommuniserer med de voksne i barnehagen.

Undersøkelsen er et ledd i en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Jeg **tillater** å bli videofilmet i interaksjoner med barna i forbindelse med overnevnte prosjekt.

Jeg er kjent med at informasjon innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen eller at jeg kan be om at deler av videomaterialet blir slettet. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettet etter at masteroppgaven er avsluttet i august 2006.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg F: Informasjonsskriv til foreldre og foresatte.

Mari Gillund
Søndre Skrenten 3A
1410-KOLBOTN
Tlf: 97747837
E-mail: gillu@online.no

Kolbotn, 13.september 2005

Til foresatte på _____

Forespørsel om å delta i en undersøkelse om kommunikasjonen mellom barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen.

Mitt navn er Mari Gillund, og jeg holder for tiden på med min masteroppgave i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer fra Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim fra 2000, og har siden den tid jobbet fire år i barnehage.

Tema for oppgaven min er; "Hva særpreger kommunikasjonen mellom små barn uten fullt utviklet verbalspråk og de voksne i barnehagen?". I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på voksen-barn interaksjoner. Opplysningene vil i hovedsak bli samlet inn ved hjelp av video. Denne metoden velger jeg for å i større grad fange det ikke-verbale samspillet. På denne måten kan jeg se episodene gjentatte ganger og i sakte film. I tillegg vil jeg skrive dagbøker, og ha uformelle samtaler med de voksne på avdelingen om deres oppfatning av kommunikasjonen med barna.

Observasjonene vil danne grunnlaget for det teoretiske arbeidet i masteroppgaven. Barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Det er kun jeg og min faglige veileder som vil se på opptakene. Alle opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt 15. august 2006. Prosjektet er meldt til Personvernombudet, NSD, og prosjektet vil bli gjennomført i henhold til bestemmelser i personopplysningsloven. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i oktober 2005, og tenker å være i barnehagen i ca. 4-5 uker. Før den tid vil jeg bruke litt tid på å bli kjent i barnehagen og med barna.

Førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, Berit Bae, er min faglige veileder.

Formelt er det dere som foreldre og foresatte som godkjenner om deres barn kan delta i undersøkelsen. Jeg vil imidlertid være observant på og ta hensyn til, barnas måter å uttrykke hvorvidt de synes det er greit å bli filmet eller ikke. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta, og det er når som helst lov til å trekke seg fra prosjektet uten å måtte gi noen som helst begrunnelse for dette. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis det er noe dere lurer på så kan dere ta kontakt med styrer i barnehagen eller med meg på telefon.

Tillatelsen til å delta (vedlegg til dette brevet) leveres styrer innen tirsdag **20. september 2005**.

PÅ FORHÅND TUSEN TAKK FOR HJELPEN!

Med vennlig hilsen

Mari Gillund

Vedlegg G: Samtykkeerklæring fra foresatte.

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Ansvarlig for undersøkelsen: Mari Gillund.

Formålet med undersøkelsen er å se nærmere på hvordan barn uten fullt utviklet verbalspråk kommuniserer med de voksne i barnehagen.

Undersøkelsen er et ledd i en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Jeg **tillater** at mitt barn blir videofilmet i forbindelse med overnevnte prosjekt.

Jeg er kjent med at informasjon innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettet etter at masteroppgaven er avsluttet i august 2006.

Sted

Dato

Foresattes underskrift

Vedlegg H: Eksempel på transkripsjon av video

Navn på klippet:	Ine og Eva 21.10.05
Dato:	21.10.05
Tid:	Ca. 13.10
Klippets varighet:	7.55 minutter
Hvem:	Kristian og Una er der en stund, men så er det bare Ine og Eva igjen. Også en del som går forbi.
Hvor:	I garderoben.
Kommentar:	Ine har vært våken i over en time. Hun har vært ganske mye sammen med meg. Jeg har blant annet skiftet bleie på henne. Hun var ikke så veldig begeistret for å ha på klær da hun hadde fått ny bleie. Eva har også vært en del sammen med Ine, og var der da jeg kledde på henne tidligere. Eva har vært inne og hentet henne på avdelingen fordi hun var litt lei seg. Hun har lekt litt på gulvet mens Eva tok på det siste på Per. Først var hun litt lei seg, men så fant hun en gjennomiktig plastikkveske under benken, som hun ble veldig opptatt av. Ine går ikke alene enda.

Beskrivelse av situasjonen:

Ine går mot Eva. Hun har veske foran ansiktet. Eva bøyer seg ned og kikker inn i veska. "Hei... titt-tei...titt-tei!", sier Eva. Ine går vekk fra benken fortsatt med veska foran ansiktet. Eva ser på henne. "Heia...", sier Ine. "Ja, har du gjemt deg bak veska", spør Eva. "Ja!", svarer Ine. "Hvor er Ine henne?", spør Eva. Ine faller på rumpa. "Oi..", sier Eva. Ine tar tak i benken og kommer seg opp igjen. Fortsatt veska halvveis foran ansiktet. Eva begynner å lete etter litt klær.

Eva tar ned en sko fra hylla. "Hvor er Ine henne?", spør Eva. "Æh", sier Ine. "Er du borte?", spør Eva. "Her...", sier Ine. Kristian roper høyt på Una. Ine snur seg mot han. Hun spiser litt på veska. Eva sitter og ser på henne. Ine snur seg mot Eva, når Eva bøyer seg frem og snakker til henne. "Skal du kle på deg og gå ut?", spør Eva. "Æh..", sier Ine. Hun holder veska foran ansiktet. De kikker gjennom til hverandre. "Ja, hei. Titt-tei!"

"Titt-tei, titt-tei, er du borte?", spør Eva. Ine tar veska foran og ned igjen. Eva bøyer seg ned og kikker inn. "Hei!", sier Eva. "Å ja, ja. Ja..", sier Ine. "Er hun Ine borte? Hm?", spør Eva. Ine tar veska over hodet. "Hatt!", sier Ine. "Æh, skal du ha den på hodet?", spør Eva. Ine tar veska foran ansiktet. Eva ser på klærne på gulvet. Ine tar veska bak hodet igjen. "Æuu..", sier Ine. "Ja, det er ikke så greit det vet du", sier Eva. "Det er ikke så greit det...", sier Eva igjen. Ine holder veska bak hodet. Kristian kommer inn og gir en beskjed. Eva ser på Kristian. Ine ser på noe på benken. Så tar hun veska over hodet igjen. "Aaa...", sier Ine. "Oi... det er ikke så greit å ha veska på hodet er det", sier Eva. "Æh?", spør Ine tar veska foran ansiktet og ser på Eva. "Ja", sier Eva og ler.

"Skal vi ta også kle på oss?", spør Eva. Ine holder fortsatt på med veska foran og bak hodet. Hun begynner å gå på gulvet, men faller på rumpa. "Oisann..", sier Eva. Hun ser inn i veska og opp mot Eva. "Æh!", sier Ine. Eva kikker ned og inn gjennom veska. Hun peker på veska. Ine tar veska bak hodet. "Auuu..", sier Ine. Eva tar ned skoene til Ine og setter dem på gulvet. "Den ja..", sier Eva. Ine reiser seg opp ved å holde en hånd på kneet til Eva. Hun kaster veska på klærne. Eva holder frem hendene. "Skal du komme til Eva, skal vi kle på?", spør Eva.

Vedlegg I: Eksempel på analyse.

<p> ■ Markerer når den voksne peker ■ Markerer når barnet peker ■ Viser til kommentarer som har noe med stereotype kjønnsroller å gjøre. ■ Viser til oppfordring om å klare seg ■ Må se nærmere på videoopptaket ■ Markerer samtaletema ■ Samtale om andre barn ■ Berøring </p> <h3>Pernille og Anna</h3> <p> Navn på klippet: Pernille og Anna 05.10.05 Dato: 05.10.05 Tid: Ca. 12.40 Klippetets varighet: 4.45 min Hvem: Pernille og Anna i fokus. Ellers tilstede Eva, Torstein, Johan og Lea. Hvor: I garderoben. Kommentar: Barna skal kle på seg å gå ut. Pernille har vært våken en stund og lekt inne. Det er flere i garderoben. Blant annet en vikar som jeg ikke har tillatelse til å filme. Hun kommer inn i det jeg skal til å filme. Jeg vet ikke hva hun har fått av informasjon fra de andre og jeg har ikke informert henne Det viser seg etter på at hun ikke har fått noen særlig informasjon om hva jeg holder på med. Det kan virke som Anna tenker noe på dette. Jeg spurte Pernille før jeg begynte om jeg kunne filme henne, men jeg fikk vel egentlig ikke noe svar. Hun så noen ganger på kamera, men det virket på meg som at det var greit at jeg filmet. Pernille har allerede spurt etter støvlene sine før jeg begynner å filme. Jeg brukte litt tid sammen med Johan som ville se på kamera. </p>				
---	--	--	--	--

<p>Beskrivelse av situasjonen:</p> <p>Pernille står på gulvet under hylla med yttertøy, og peker opp på hylla. Svovler Uøøøøøø...f, sutrer Pernille. Anna står med ryggen til og snakker med Kristine.</p> <p>Anna tar henne på skulderen, og peker mot plassen til Pernille. "Se her!", sier Anna. Pernille snur seg, og peker opp på hylla i det hun snur seg rundt. "Der!", sier Pernille. Pernille putter fingeren i munnen. Anna tar Pernille på skulderen. Pernille ser da mot Anna som finner frem joggedressen hennes. "Ja, der er støvelen din!", sier Anna. Pernille setter seg ned på gulvet. Pernille strekker armene mot joggebuxsa. "Ja, skal du prøve selv?" spør Anna. Anna legger den ned på gulvet foran henne, og holder i den samtidig som Pernille tar tak og putter føttene inn i buksa. Anna slipper, ser på Pernille, for så å sette seg opp på benken. Pernille ser ut til å ha litt problemer med den siste foten, så Anna er sekunder etter nede igjen på gulvet for å hjelpe. "Sånn!", sier Anna. Pernille putter føttene i, reiser seg opp og trekker på seg buksa. Anna sitter på benken. Har noen sekunders oppmerksomhet mot Lea. Men så er blikket igjen rettet mot Pernille.</p> <p>Pernille snur seg og går mot Anna. Pernilles bukse "sitter litt fast" under bleia. "Åh, så fint. Skal jeg hjelpe litt?", spør Anna. Anna hjelper henne på med resten av buksa. "Sånn!", sier Anna. Pernille snur seg et øyeblikk og ser mot kamera. Mens buksa trekkes over rumpa mister Torstein solbrillene sine på gulvet. "Også var det genseren", sier Anna i det Pernille er på huk i det Kristine bøyer seg ned for å ta solbrillene opp igjen fra gulvet. "Jah, det var Torstein sine. Vi legger dem der", sier Kristine. Kristine tar dem opp og legger dem i kurven. Pernille går bort til kurven og kikker oppi. Og prøver å få tak i brillene som både Pernille og Torstein tar tak i. "Ikke ta dem", sier Kristine. Pernille slipper.</p> <p>Anna strekker seg bort og tar Pernille i armen. "Så, her er genseren din", sier Anna. Pernille snur seg og går mot Anna, med armene mot hverandre opp mot brystet. Anna trer genseren over hodet på Pernille som står et stykke fra. Så putter Anna armene til Pernille inn i genseren. Pernille kommer etter hvert litt nærmere.</p> <p>Pernille ser mot kamera. De voksne konfererer om det er noen ute og hvem som skal gå ut. Pernille står med ryggen til mens Anna knepper noen knapper. "Der var knappen!", sier Anna og ser mot Pernille, men hun er opptatt med å se ut i</p>	<p>Pernille peker.</p> <p>Anna tar Pernille på skulderen for å få kontakt.</p> <p>Pernille strekker ut armene.</p> <p>Hva skjer av nonverbale uttrykk her?</p> <p>Pernille går mot Anna. Ønsker hjelp?</p> <p>Anna tar tak i Pernille for å få felles fokus.</p>	<p>Pernille verbal kommunikasjon.</p> <p>Anna søker Pernilles oppmerksomhet verbalt.</p> <p>Anna svarer verbalt på Pernilles nonverbale uttrykk.</p> <p>Anna kommuniserer Pernilles behov verbalt.</p> <p>Anna kommuniserer verbalt.</p>	<p>Anna opptatt med noe annet. Pernille søker verbalt og nonverbalt kontakt. Så søker Anna Pernilles oppmerksomhet, men Pernille er opptatt av støvlene og forsøker å få Annas oppmerksomhet om det. Et kort tid har de felles fokus.</p> <p>Felles fokus.</p> <p>Anna har fokus på påklødding. Pernille har fokus på det som skjer ved siden av.</p> <p>Felles fokus på</p>	<p>Pernille ønsker medvirkning.</p> <p>Pernille tar initiativ til å kke på seg selv. Nonverbalt. Anna følger opp.</p> <p>Pernille gir seg på det med støvlene etter å ha fått bekreftet at det er hennes støvler som står der.</p> <p>Anna kommenterer ikke Pernilles oppmerksomhet om Torsteins briller.</p>
--	--	--	--	---

<p>den andre garderoben hvor noen barn roper så de får ikke blikkontakt. Anna tar ned dressen fra knaggen til Pernille bak der hun sitter. "Så tar vi den", sier Anna. Pernille ser mot henne og dressen. Anna legger dressen ned på gulvet, og bretter den utover. Skal du prøve? spør Anna. Pernille setter seg på gulvet og tar tak i dressen. Så putter hun det ene benet inn i og drar dressen oppover. Anna sitter på benken og ser på Pernille, som etter hvert har litt problemer med det ene benet. Anna bøyer seg ned og hjelper henne. "Sånn", sier Anna. "Der er støvlene", sier Pernille og peker opp mot hylla hvor støvlene står. De har blikkontakt. "Der er støvlene dine", sier Anna. Anna hjelper Pernille å få beina inn i dressen. Pernille følger med og peker ned mot beina. "Beina", sier Pernille. "Beinet inni der. Sånn!", sier Anna. Når foten kommer ut tar Pernille på foten og på strikken som henger på dressen. "Der, der.", sier Pernille. "Mmm... der er en strikk", svarer Anna. Pernille peker opp mot støvlene. "Denna!", sier Pernille. "Ja... Det er ikke så vått ute i dag", sier Anna og tar tak i Pernille og løfter henne opp til stående. Pernille står med ryggen til Anna. Ser opp mot støvlene og så bort mot kamera, så på Lea og Johan ved siden av. "Neeee!, Jo...", sier Pernille og peker igjen mot støvlene på hylla. Anna ser opp på hylla. "Ja, du har jo så fine støvler", sier Anna og drar opp glidelåsen. Pernille ser opp på hylla og lager en grimase. Så snur hun seg mot Anna og peker. "Nei. Mine...!", sier hun. Anna nikker og svarer. "Ja...". Det går noen forbi og ut.. "Nei. Mine...!", sier hun. Anna nikker og svarer. "Nei...". Ta ned...". sier Pernille går bort mot hylla, og peker opp mot støvlene. "Nei...". sier Pernille. Pernille peker igjen mot støvlene og lager en grimase. Hun ser så mot kamera. "Nei... Mine!", sier Pernille. Tar seg til munnen. Anna har funnet frem lua til Pernille. Pernille snur seg mot Anna når hun snakker til henne. Anna rekker ned lua til Pernille, som tar imot. Pernille skal du ta på lua din? spør Anna. "Ta på", sier Pernille og prøver å ta på seg lua. Hun klarer det nesten, men så sklir den av. Hun rekker lua mot Anna, for så å legge den på gulvet. "Nei...", sier Pernille. Anna setter seg på huk og hjelper Pernille på med lua. "Var det litt vanskelig... ja.", sier Anna. Pernille snur seg opp mot hylla igjen og peker. "Nei!, Mine...", sier Pernille og gråter. Snur seg mot Anna. "Miini...", sier Pernille. "Skal du ha støvler på da", sier Anna. "Mmm...", sier Pernille. Pernille ser opp mot Anna som henter ned støvlene, og setter dem foran Pernille. "Og støvelen...", sier Pernille. Ta på støvler! spør Anna. "Nei", svarer Pernille, men putter foten inn i støvelen. Prøver å reise seg for å få støvelen skikkelig på. Det går ikke. "Neia, neia...", sier Pernille. Hun setter seg ned igjen og snur seg mot Anna. Anna</p>	<p>Pernille peker mot hylla.</p> <p>Pernille peker på beinet.</p> <p>Pernille peker mot støvelen.</p> <p>Pernille går bort til hylla og peker. For å tydeliggjøre hvor hun peker? Hun ser mot kamera, er det for å prøve å søke forståelse der?</p> <p>Anna ned i barnhøyde. Pernille snur seg og peker. Mens Anna sitter på gulvet?</p>	<p>Pernille kommuniserer verbalt. Pernille og Anna kommuniserer verbalt.</p> <p>Frustrasjonen kommuniseres verbalt. Anna svarer verbalt.</p> <p>Pernille kommuniserer så med ord verbalt sin intensjon om at Anna skal ta ned støvelen.</p> <p>Verbalt dialog om påklodningen og så om støvlene.</p> <p>Anna gir en verbal praktisk beskjed på at det er ok å ha på støvler i dag da siden det</p>	<p>dressen.</p> <p>Felles oppmerksomhet, men ikke felles intensjoner.</p> <p>Anna følger ikke opp Pernilles intensjon om å ha ned støvlene.</p> <p>Ikke felles oppmerksomhet, intensjon eller følelsesuttrykk. Pernille er frustrert. Hun vil ha ned støvlene. Anna fortsetter å kle på lua.</p> <p>Pernille følger opp Annas intensjon om å ta på lua. Og så endelig følger Anna Pernilles intensjon om å ha på støvlene.</p>	<p>Anna oppfordrer Pernille til å prøve å ta på dressen selv.</p> <p>Pernille søker medvirkning. Hun vil ha på støvlene.</p> <p>Pernille gir seg ikke. Hun vil ha på støvler. Anna lur henne få på støvler.</p>
--	--	--	--	---

<p>setter seg ned og trykker støvelen på foten, og drar dressen over. "Der... Oi...", sier Anna. Så tar Anna på den andre støvelen og trekker over dressen. "Det var jo litt regn i sta da Pernille", sier Anna. "Har det regnet i dag?", spør Kristine. "Ja, dryppet litt sånn yr", svarer Anna. Så hjelper Anna Pernille opp til stående og fikser det siste på den ene foten. "Sånn!", sier Anna.</p> <p>Pernille går mot døra mens Anna fortsatt holder på. Anna ser etter henne. Pernille stopper opp ved døra og ser mot Anna. "Skal jeg hjelpe deg?", spør Anna. Anna går bort til døra og åpner den. "Sånn", sier Anna. Pernille går ut.</p> <p>Oppsummerende kommentarer:</p> <p>Gjennomgående prøver Pernille å få bekreftet sin intensjon om å ha på støvlene. Hun skaper felles oppmerksomhet i stor grad ved å peke samtidig med lyd. Jeg vet ikke om Anna overser det og håper Pernille skal gi seg? I samtalen når vi ser filmen sier Anna at hun ser at Pernille forstår at hun har forstått at hun vil ha på støvler. Men hvorfor slår hun seg da ikke til ro med det? Til slutt går Anna mer eller mindre velvillig med på at Pernille skal få ha på seg støvler. Hva om Pernille hadde gitt seg? Hadde det vært like greit å ta ned støvlene å drøfte hvorvidt Pernille kunne velge å ha de på eller ikke først? Ville Pernilles ønsker vært bedre ivare tatt da? I det Anna "gir seg" kommer det en praktisk kommentar om at det er litt yr i luften, så da får det være greit. Kan en ikke ha støvler på om det ikke er regn? Tenker voksne ofte litt for praktisk? Jeg har sett mange i Oslos gater med støvler det siste året uavhengig av om det regner eller ikke. Vi vet jo egentlig hvordan det er å ønske å ha på seg klær vi vet ikke er de mest praktiske. Men vi er jo voksne og kan ta ansvar for oss selv....</p> <p>Pernille uttrykker sine ønsker både verbalt og nonverbalt. Hun både peker og viser det hun er opptatt av. Anna svarer i stor grad verbalt, men også ved å peke og vise. Det er lite kroppsig nærhet i påklodningssituasjonen. Antagelig fordi Pernille gjør mye selv. Anna oppfordrer Pernille til å klare mye selv. Anna følger Pernille med blikket og er raskt på pletten når Pernille trenger hjelp. Hun er likevel ikke "helt tilstede". Det viktigste virker som å bli ferdig med å få på klær så Pernille kan gå ut. Det er ikke rom for så mye "utenomsnakk". Pernille følger opp og gjør som det forventes av henne. Anna konsentrerer samtalen omkring klærne som skal på.</p>		<p>omringnet lin i stod.</p>	<p>Felles fokus om å ha på støvelen.</p>	
---	--	------------------------------	--	--

Vedlegg J: Tabell som viser tidsbruk i de ulike påklodningssituasjonene

	Voksen1	Voksen2	Voksen3	Voksen4	Gj.snittlig tid
Barn1	3.33	4.43		3.02	3,39
Barn2	5.03	4.45		4.45	4,51
Barn3	7.55	8.00	4.39 *	7.41	7,52
Barn4	2.45		5.03		3,54
Barn5			6.01	5.39	5,50
Gj.snittlig tid	4,44	5,49	5,32	5,17	5,21/5,13

* Denne påklodningssituasjonen er ikke avsluttet og derfor ikke med i beregningen av gjennomsnittlig tid.