

# Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen

av

Marianne Ree

Doktorgradsavhandling for graden  
PHILOSOPHIAE DOCTOR  
(PhD)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
2020

Universitetet i Stavanger  
4036 Stavanger  
NORWAY  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

©2020 Marianne Ree

ISBN: 978-82-7644-956-3  
ISSN: 1890-1387  
Doktoravhandling nr. 548

## Forord

Denne avhandlingen er en del av prosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN), men er finansiert av Universitetet i Stavanger.

Arbeidet med denne avhandlingen har for meg vært en lang og krevende prosess, og det er mange som skal ha takk for at arbeidet er kommet til en ende.

Først og fremst vil jeg rette en takk til barna og personalet i barnehagene som åpnet sine dører og lot meg få et innblikk i deres hverdagsliv.

Deretter vil jeg takke professor Eva Johansson (hovedveileder), som har vært en inspirator og støtte og gitt meg konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen. Dine «heier på» har betydd mye. Takk også til Anette Emilson (medveileder) for inspirasjon og støtte, og for at du har lest mine tekster med et kritisk blikk. Takker også for oppholdet jeg fikk sammen med deg på Linnéuniversitetet. Det gav meg en stor motivasjon i arbeidet.

Jeg vil også takke professor Marit Alvestad, som veiledet meg inn i den første fasen av den vitenskapelige skrivingen.

I tillegg vil jeg takke lederen for GoBaN-prosjektet, Elisabeth Bjørnstad, som har hatt en medveiledende rolle i arbeidet med avhandlingen. Det å ha vært med i et stort forskningsprosjekt har vært inspirerende og lærerikt på mange måter. Takk til alle prosjektdeltakere, deriblant PhD-studentene i prosjektet, for inspirerende og lærerikt samarbeid.

Takk til Liv Torunn Grindheim ved NTNU og Berit Zachrisen ved UIS for gode og konstruktive tilbakemeldinger på midtveisseminaret.

Tidligere PhD-studenter på Institutt for barnehagelærerutdanningen (IBU) har også vært gode støttespillere i diskusjoner og som partnere å

dele felles frustrasjoner og gleder med. Spesielt vil jeg trekke frem Liv Mette Strømme, Beate Gilje Thumyr og Joakim Hansen Evensen. Jeg takker også øvrige kollegaer ved Institutt for barnehagelærerutdanningen (IBU) for støtte og oppmuntring underveis.

Professor Geir Sverre Braut fortjener også en stor takk for å være en konstruktiv dialogpartner gjennom hele avhandlingsarbeidet. En takk også til Gerd Abrahamsen for deling av kunnskaper og støtte i arbeidet med avhandlingen.

Takk til gode venner og familie som har fulgt arbeidet og heiet meg fremover.

Til slutt en takk til de som står meg aller nærmest – Vegard, Maren, Åsne og Magne. Mest av alt er jeg takknemlig og glad for dere.

Stavanger, juni 2020

Marianne Ree

## Sammendrag

Forskning (Emilson & Johanson, 2017) viser at barns medvirkning i barnehagen ofte har et fokus på enkelt barns medvirkning, mer enn mot medvirkning som et spørsmål for fellesskapet. Formålet med denne avhandlingen er å få kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen. Avhandlingens teoretiske forankring har sitt utgangspunkt i Habermas' (1984) kommunikative handlingsteori. Habermas kobles ofte til Frankfurterskolens andre generasjon og anses dermed også som tilhenger av den vitenskapelige innretningen som utvikles der, nemlig kritisk teori. Av spesiell interesse i denne avhandlingen er helhet-deltenkningen som Habermas eksempelvis beskriver gjennom sin livsverden- og systemtenkning, samt hans perspektiver på kommunikativ og strategisk rasjonalitet.

I studie 1 undersøker jeg, gjennom en fortolkning av barns perspektiv, hva barna selv beskriver som sentrale kjennetegn som kan virke inn på deres muligheter for å medvirke i fellesskap med andre i barnehagen. I studie 2 hvordan personalets prioriteringer i kommunikasjon med flere barn virker inn på muligheter for barns medvirkning i fellesskap, samt hvordan vi kan forstå prioriteringene i kommunikasjonen mellom barna og personalet fra et livsverdens- og systemperspektiv. I studie 3 barnehagepersonalets beskrivelser av barns medvirkning i barnehagen, fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv. Til slutt gjennomfører jeg en sammenfattende analyse med sikte på å identifisere sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap som trådte frem i de tre studiene, og diskuterer dette fra et samfunnsperspektiv.

Habermas' kommunikative handlingsteori vektlegger at utdanningsprosesser foregår i skjæringspunktet mellom individer og samfunnet; mellom livsverdenen og systemet. I tillegg benytter jeg meg her av Biestas (2007) tanker om demokrati. Det sentrale budskapet hans er at alle har muligheter til å fremstå som frie og handlende subjekter i

fellesskap med andre. Metodologisk har avhandlingen en kvalitativ hermeneutisk tilnærming bestående av gruppeintervjuer med femåringer, videoobservasjoner av barn og personale og individuelle intervjuer av personale i tre utvalgte barnehager. Siktemålet i analysene har vært på beskrivelser og fortolkning av meningsinnhold ut fra tre steg: 1) meningsfortetting, 2) meningskategorisering og 3) meningsfortolkning.

I den sammenfattende analysen identifiserte jeg fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet som sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen: Det handlet om å være orientert mot fellesskapets beste. Personalet ivaretok praksiser som fremmet muligheten for barna til å tre frem med egne initiativer og å videreføre andre initiativer i fellesskapet. Det handlet også om å skape tillit i relasjonene, og til barna som bidragsyttere i fellesskapet – en praksis som hovedsakelig krevde en kommunikativ intensjon. Samtidig reflekterer jeg over hvordan strategiske intensjoner bak handlinger også kan tenkes å være rasjonelle for demokratiske praksiser i enkelte tilfeller, dersom det er til fellesskapets gode. Dette viste seg å kreve at personalet og barna var orientert mot ivaretagelse av, og hadde en aksept for, ulikheter. Dette representerte en praksis som krevde at man i enkelte situasjoner og handlinger måtte sette egne behov og initiativer til side, for slik å åpne opp for at andre, med ulike initiativer og perspektiver, skulle få muligheten til å tre frem og medvirke i fellesskapet.

I avhandlingen diskuterer jeg blant annet spenninger knyttet til systemet, i lys av personalets orientering mot egne mål og intensjoner om kontroll, innøvelse og læring av spesielle kunnskaper og ferdigheter. Kan en slik orientering være til hinder for barns subjektivering fra et livsverdensperspektiv er også et spørsmål jeg belyser. Jeg diskuterer også om regler og normer kan skape spenninger mellom det livsverdensnære og systemet. Systemet, i form av institusjonelle strukturer, effektivitetskrav som mål om ro og orden samt gruppestørrelser, kan virke inn på livsverdensperspektivet og dermed også på vilkårene for fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter.

Resultatene i avhandlingen kan bidra til å gi en utvidet forståelse av medvirkning fra et fellesskapsperspektiv, og hvordan man kan legge til rette for medvirkning i fellesskap gjennom ivaretagelse av vilkår for fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet i barnehagen.

## **Abstract**

The purpose of this dissertation is to gain knowledge of children's participation in community in ECEC. Research shows that children's participation often is seen with an individual focus, leading to an underrepresentation of the collective perspective (Emilson & Johansson, 2017). The theoretical foundation of the thesis is based on Habermas' (1984) communicative action theory. Habermas is often associated with the second generation of the Frankfurter School, thus also seen as a supporter of critical theory. Of particular interest to me in this thesis, is the holistic perspectives that Habermas suggests, through his life world and system thinking, as well as his perspectives on communicative and strategic rationality.

Study 1, an interpretation of the children's perspective, examines what the children describe as hallmarks influencing their ability to participate in the ECEC community. Study 2 examines the kind of communication patterns that occur in the interactions between the educator and the child, how these influence children's opportunities to participate in ECEC, and how we can understand the priorities in the communication between the children and staff from a lifeworld and system perspective. Study 3 examines educators' descriptions of participation, interpreted from a community perspective. Finally, a concluding analysis was conducted, focusing on identifying those key terms for participation in community that had emerged in the three studies, and which was discussed from a social perspective.

Habermas' communicative theory of action emphasizes that educational processes take place at the intersection of the individuals and the society, between the lifeworld and the system. In addition, Biesta's (2007) thoughts on democracy. His central message is that everyone has the opportunity to appear as a free-acting subject in community with others. Methodologically, the dissertation has a qualitative hermeneutic



approach. It consists of group interviews with 5-year-olds, video observations of the children and staff, and individual interviews with staff in three selected ECEC institutions. The focus of the analyses has been on descriptions and interpretations of the opinions expressed, based on three steps: 1) meaning condensation, 2) meaning categorisation, and 3) meaning interpretation.

In the summary analysis, community orientation, trust, and acceptance of inequality were identified as central conditions for participation in community in ECEC. This encompassed being oriented towards the good of the community. The staff adopted practices that promoted the opportunity for the children to come forward with their own initiatives and to continue other initiatives in the community. It also involved an orientation towards building trust in relationships, and in the children as contributors in the community. This practice mainly required a communicative intention, though reflecting on how strategic intentions behind the actions also can be seen as rational for democratic practices in some cases, where it is for the good of the community. It emerged that there was a need for staff and children to be oriented towards safeguarding – and accepting – inequalities. In certain situations, this practice required setting aside some of one's own needs and initiatives, so that others, with different initiatives and perspectives, could get the opportunity to step forwards and participate in the community.

The dissertation identifies tensions that can affect participation in the community. Among other things, tensions related to the system are discussed, with regard to the staff's orientation towards their own goals and intentions about control, and the learning of specialist knowledge and skills, as such an orientation may prevent children's subjectification from a lifeworld perspective. It is also discussed whether rules and norms can create tensions between the life world and the system. The system, in the form of institutional structures, and efficiency requirements as a measure of calm and order, or group sizes, can influence the lifeworld perspective, and thereby the conditions of community orientation, trust

and acceptance of inequalities. The dissertation's results can contribute to a greater understanding of participation from a community perspective, and of how one can facilitate participation in community by meeting the conditions for community orientation, trust and acceptance of inequalities in ECEC.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	iii
Sammendrag .....	v
Abstract.....	viii
1 Innledning .....	1
1.1 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål.....	3
1.2 Avhandlingens oppbygging .....	6
2 Perspektiver på medvirkning.....	9
2.1 Barns medvirkning i fellesskap fra et samfunnsperspektiv.....	9
2.2 Ulike forståelser av medvirkning, med fokus rettet mot en fellesskapsorientering.....	13
3 Forskningsfeltet.....	19
3.1 Medvirkning og individorientering .....	20
3.2 Medvirkning og kommunikasjon .....	24
3.3 Medvirkning og voksnes perspektiv versus barns perspektiv .....	30
4 Teoretisk tilnærming .....	41
4.1 Bakgrunn for valg av teoretisk tilnærming .....	42
4.2 Livsverden- og systemperspektivet.....	44
4.3 Teorien om den kommunikative handling .....	46
4.4 Medvirkning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering.....	47
4.5 Kritiske innvendinger.....	50
5 Metodologiske og metodiske overveininger .....	53
5.1 Kvalitativ hermeneutisk metode .....	53
5.2 Etske overveielser .....	55
5.3 Metodevalg .....	58
5.3.1 Utvalg og prosedyre .....	58
5.3.2 Videoobservasjoner.....	61
5.3.3 Intervju .....	63
5.3.4 Intervju med personale .....	64
5.3.5 Gruppeintervju barn .....	65
5.3.6 Feltnotater .....	68
5.4 Transkribering av data .....	69
5.5 Forskerrollen og egen forforståelse.....	70
5.6 Analyse og fortolkning.....	73

5.6.1	Analysetilnærming i de tre studiene .....	78
5.6.2	Sammenfattende analyse av vilkår for medvirkning i fellesskap.....	81
5.7	Tolkningenes troverdighet og gyldighet .....	82
5.7.1	Håndverksmessig validitet .....	83
5.7.2	Kommunikativ validitet.....	84
5.7.3	Pragmatisk validitet.....	85
6	Sammenfatning av artiklene.....	87
6.1	Artikkel 1 .....	87
6.2	Artikkel 2 .....	88
6.3	Artikkel 3 .....	89
6.4	Kort oppsummering av resultater fra artiklene .....	90
7	Diskusjon .....	93
7.1	Sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap .....	93
7.1.1	Fellesskapsorientering .....	94
7.1.2	Tillit.....	96
7.1.3	Aksept for ulikhet.....	98
7.2	Vilkårene fra et dobbelt perspektiv .....	101
7.2.1	Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet – formålsrasjonalitet .....	102
7.2.2	Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet – institusjonelle normer og regler.....	106
7.2.3	Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter – individperspektiv .....	109
8	Avhandlingens vitenskapelige verdi og behov for videre forskning.....	115
8.1	Teoretisk bidrag .....	115
8.2	Metodologisk bidrag .....	117
8.3	Bidrag til praksisfeltet.....	118
8.4	Videre forskning .....	119
9	Litteraturliste.....	123
	Vedlegg.....	137
	Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger .....	138
	Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – ansatte .....	139
	Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – foresatte.....	142
	Vedlegg 4 – Intervjuguide barn.....	145
	Vedlegg 5 – Intervjuguide personal .....	148

Artikler.....	151
Artikkel 1 .....	153
Artikkel 2 .....	171
Artikkel 3 .....	185

## Figurliste

Figur 1 – Formål og problemstillinger.....	5
Figur 2 – Sammenfattende vilkår for medvirkning i fellesskap.....	94

## Liste over tabeller

Tabell 1 – Oversikt over utvalget i avhandlingen.....	59
Tabell 2 – Oversikt over hvor mange minutter videomaterialet studien bygger på, fordelt på de ulike videosekvensene. Den totale tiden er rundet opp eller ned til hele minutter.....	61
Tabell 3 – Avhandlingens forskningsspørsmål, empiriske materiale, teori, analyseenheter og analysebegreper.....	77



# 1 Innledning

Formålet med denne avhandlingen<sup>1</sup> er å bidra med kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen. Barnehagen er en institusjon der barn tidlig får en følelse og erfaring av seg selv i forhold til andre. Barns deltakelse i fellesskap fremheves av Os og Eide (2013) som sentrale aspekt for en god barndom (Os & Eide, 2013). Det å oppleve seg selv som en del av fellesskapet i barnehagen har også vist seg å være av betydning for barns trivsel i barnehagen (de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006).

Barns medvirkning ble inkorporert som en rettighet i norsk lovgivning gjennom FNs barnekonvensjon 2003. Medvirkning ut fra barnekonvensjonens krav kom tydelig inn i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Bae, 2018; Sandberg, 2012). Med referanse til FNs «Day of general Discussion» i 2006 samt til innholdet i barnehageloven, peker Kjørholt (2010) på at medvirkning ofte refereres til som barns individuelle valg og selvbestemmelse, samt deres innflytelse i beslutningsprosesser. Tidligere forskning peker også på at medvirkning fra et kollektivt perspektiv er underrepresentert (Emilsson & Johansson, 2017; Kjørholt, 2010). Slik sett er det et behov for en utvidet forståelse av medvirkning som noe mer enn individuelle rettigheter og selvbestemmelse. Det handler om å forstå og praktisere medvirkning ut fra et fellesskapsperspektiv (Emilsson & Johanson, 2017; Percy Smith & Thomas, 2010). Individorienteringen genererer en for ensidig forståelse av praktisering av medvirkningsbegrepet i det at følelsen for andre og fellesskapet risikerer å ekskluderes (f.eks. Ife, 2009; Percy- Smith & Thomas, 2010). Miller (2015) legger til at fokus på

---

<sup>1</sup> Dette doktorgradsprosjektet er knyttet til forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN), som er finansiert av Norges forskningsråd (NRF) og undersøker kvalitet i norske barnehager i et longitudinelt perspektiv (<https://goban.no/om-prosjektet/>). Denne avhandlingen inngår som en selvstendig studie finansiert av Universitetet i Stavanger. Avhandlingen er et bidrag i diskusjonen om kvalitet ved at den kvalitativt undersøker medvirkning fra et fellesskapsperspektiv.

kollektive og gruppeprosessene er sentralt i spørsmål om hva som er sosialt bærekraftig (*sustainable*) i det 21. århundre. Det bærekraftige forstås som opprettholdelse av sosiale, miljømessige, politiske og økonomiske dimensjoner. Den sosiale dimensjonen refererer til ideen om tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre (Hägglund & Johansson, 2014, s. 42). Davis (2014) stiller spørsmål ved om det er et bærekraftig perspektiv i FNs barnekonvensjon (FN, 1989) og kritiserer konvensjonen for å ha for mye fokus på det enkelte barnets rettigheter. Hennes mening er at for å opprettholde en sosial bærekraft for det 21. århundre må dette fokuset forandres for å kunne ivareta kollektive rettigheter. Et samfunn med sosial bærekraft fordrer at alle barn våger å tre frem og ta ansvar i en verden som er delt med andre (Hägglund & Johansson, 2014; Miller, 2015). Erfaring med å balansere egne ønsker og behov overfor andres krav og forutsetninger må anses som en sentral kompetanse når man skal klare seg i et moderne, komplekst samfunn. Hva personalet gjør og ikke gjør i sosiale situasjoner, vil da være av betydning for barns læring om hvordan man skal møte andre i fellesskapet. For eksempel har det vist seg at i barnehager der barna har muligheter til aktivt å delta med egne initiativer, tenderer barna også å bli aktive i form av å våge å tre frem og ta ansvar for andre i fellesskapet (Lunn Brownlee, Johansson, Walker & Scholes, 2017). Personalet har en sentral rolle i kraft av at de har kunnskaper om hvert enkelt barn. Denne kunnskapen gjør dem i stand til å ivareta også de barna som av ulike grunner strever med å ta initiativer og være aktive deltakere i barnehagen (Kjørholt, 2010). Et annet sentralt aspekt for å sikre barns muligheter for medvirkning i fellesskap, er deres egen erfaring av at barnehagen er et minisamfunn som forutsetter at medborgerne (barn og voksne) er i stand til å innse at de i gruppen er nødt til å innordne seg felles normer dersom de skal ha en mulighet til selv å nå fram med sine interesser (Grindheim, 2014).

I avhandlingen undersøkes denne problematikken i det at den har fokus på hvordan medvirkning kommer til uttrykk i barnehagen, med særlig



vekt på personalets og barnas beskrivelser av medvirkning i fellesskap. Medvirkning ses her i sammenheng med Habermas' (1984) tro på kommunikasjonens kraft når det gjelder muligheten for å bli aktivt handlende i møtet med andre, og Biestas (2015) forståelse av demokrati som subjekters frihet til å handle sammen med andre som er forskjellige fra en selv. Det betyr her at medvirkning i fellesskap forstås ut fra intersubjektive situasjoner der to eller flere barn har muligheter til å delta og bli inkludert, akseptert og engasjert i felles virksomhet med andre, der barna på ulike måter har muligheter for å ta initiativ, og der initiativet følges opp og responderes på av andre.

Denne avhandlingen bygger på antakelsen om at bevissthet omkring barns muligheter for medvirkning i fellesskap kan styrkes, og at en slik kunnskap vil være til praktisk nytte for det daglige arbeidet i barnehagen. Den bygger derfor også på en antakelse om at barn er viktige bidragsytere med hensyn til verdifulle perspektiver som kan være av interesse for mange andre (Grindheim, 2014, s. 25). Dette perspektivet ser på barn som borgere, forstått ut fra det å høre til og medvirke og samhandle med andre mennesker i fellesskap (Bjerke, 2012). Avhandlingen vil bidra med kunnskapsutvikling knyttet til hvordan medvirkning i fellesskap kan forstås og komme til uttrykk i daglig praksis i barnehagen.

I det følgende gir jeg en presentasjon av avhandlingens formål og problemstillinger.

### **1.1 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål**

Formålet med denne avhandlingen er å bidra med kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen. Det innebærer at jeg vil se nærmere på hvordan medvirkning blir omtalt, iscenesatt og påvirket av samfunnsmessige intensjoner. Den overordnede problemstillingen er: *Hva trer frem som vilkår for barns medvirkning i fellesskap med*

*utgangspunkt i barnas og personalets handlinger og beskrivelser, og hvordan kan disse forstås ut fra et samfunnsperspektiv?*

Avhandlingen består av tre studier som hver for seg presenteres i form av en artikkel. Studiene har ulike forskningsspørsmål og metodologiske tilnærminger, og utforsker dermed medvirkning i fellesskap fra ulike innfallsvinkler. Studiene vil samlet bidra med kunnskap som belyser det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen.

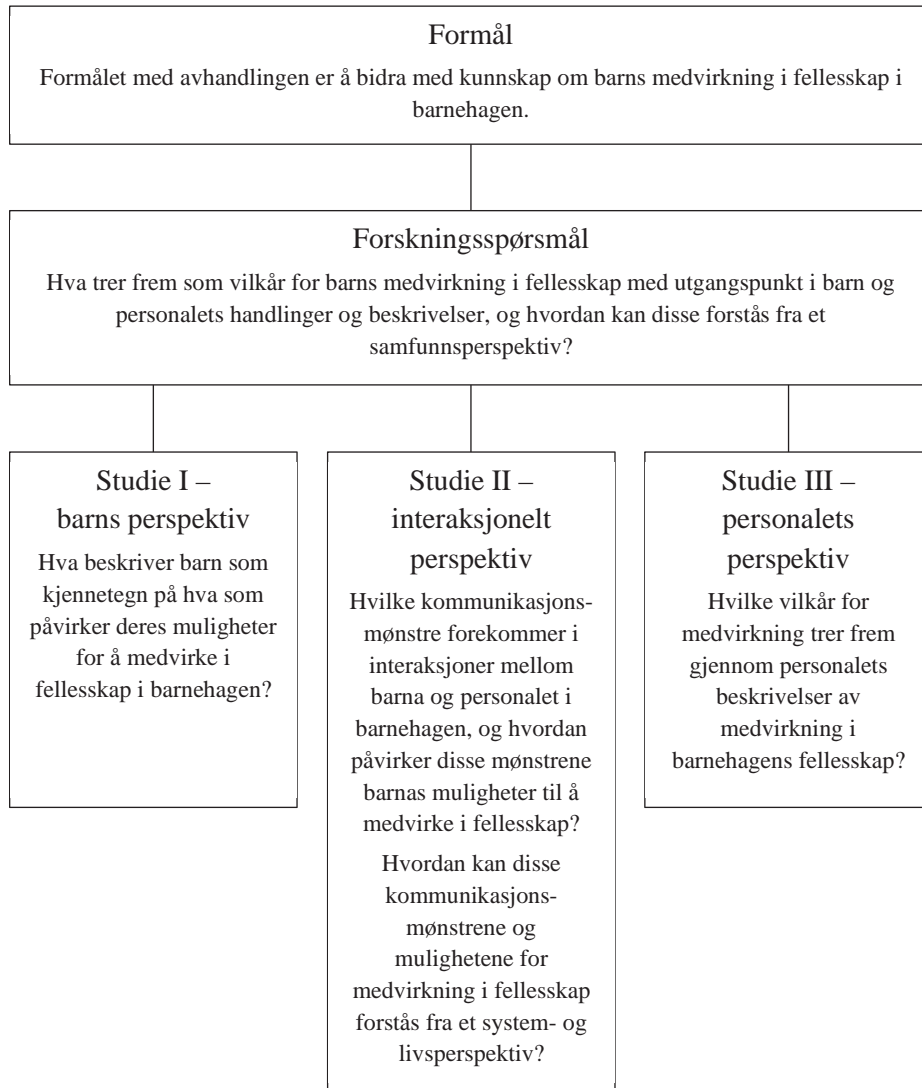
For å besvare problemstillingen blir tre forskningsspørsmål behandlet i artikkel 1, 2 og 3. De tre forskningsspørsmålene er:

- 1. Hva beskriver barn (femåringer) som kjennetegn på hva som påvirker deres muligheter for å medvirke i fellesskap i barnehagen?*
- 2. Hvilke kommunikasjonsmønstre forekommer i interaksjoner mellom barna og personalet i barnehagen, og hvordan påvirker disse mønstrene barnas muligheter til å medvirke i fellesskap? Hvordan kan disse kommunikasjonsmønstrene og mulighetene for medvirkning i fellesskap forstås fra et system- og livsperspektiv?*
- 3. Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap?*

Figuren nedenfor gir en skjematisk oversikt over avhandlingens formål og forskningsspørsmål.

## Innledning

---



Figur 1 – Formål og problemstillinger

I den første studien brukes gruppeintervjuer av fem-åringene til å undersøke deres beskrivelser av hva som virker inn på deres vilkår for å medvirke i fellesskap med andre i barnehagen. Formålet med studien er

å få kunnskaper om barns perspektiv på vilkår for medvirkning i fellesskap. Biestas (2007) tanker om demokrati utgjør det teoretiske rammeverket. Sentralt her er at alle på ulike måter har muligheter til å fremstå som handlende subjekter i fellesskap med andre.

I den andre studien brukes videoobservasjoner til å undersøke personalets kommunikasjon i møtet med flere barn i ulike aktiviteter i barnehagen. Formålet med studien er å undersøke hvordan personalets prioriteringer i kommunikasjon med flere barn virker inn på vilkår for barns medvirkning i fellesskapet. Det teoretiske rammeverket er primært forankret i Habermas' doble perspektiv; livsverdenen og systemet, der kommunikative og strategiske handlinger er sentrale analysebegreper.

I den tredje studien brukes intervjuer til å undersøke personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagen med fokus på fellesskapsperspektivet. Studien er basert på individuelle intervjuer med tre assistenter og tre barnehagelærere. Formålet er å få kunnskaper om personalets perspektiv på vilkår for medvirkning i fellesskap gjennom en fortolkning av deres beskrivelser av arbeidet med medvirkning. Det teoretiske rammeverket er primært forankret i Habermas' kommunikative handlingsteori, der kommunikative og strategiske handlinger inngår i analysene. I tillegg komplementeres det rammeverket med Biestas (2007) forståelse av demokrati og en demokratisk utdanningspraksis ut fra dimensjonene sosialisering, kvalifisering og subjektivering.

## **1.2 Avhandlingens oppbygging**

I dette første kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunnen, formålene og forskningsspørsmålene som avhandlingen bygges rundt. Videre i kapittel 2 presenterer jeg perspektiver på medvirkning og gjør rede for ulike begreper i avhandlingen. I kapittel 3 gir jeg en oversikt over forskning av relevans for fokuset i avhandlingen. I kapittel 4 gir jeg en fremstilling av avhandlingens teoretiske rammeverk samt kritiske innvendinger. I

kapittel 5 gir jeg en oversikt over metodologiske, metodiske og etiske overveielser, der en refleksjon over forskerrollen, min egen forforståelse samt tolkningenes troverdighet og gyldighet inngår. I kapittel 6 presenterer jeg en kort sammenfatning av resultatene fra de tre studiene. Kapittel 7 inneholder en diskusjon om avhandlingens samlede resultater, der sentrale vilkår blir diskutert fra et samfunnsperspektiv. Til slutt i kapittel 8 presenterer jeg avhandlingens vitenskapelige verdi og behovet for videre forskning.

## *Innledning*

---

## **2 Perspektiver på medvirkning**

I dette kapitlet presenterer jeg først viktige perspektiver på medvirkning fra et samfunnsperspektiv. Dette er bakgrunnen for avhandlingens fokus på medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Deretter illustrerer jeg perspektiver på medvirkning orientert mot en fellesskapsorientering.

### **2.1 Barns medvirkning i fellesskap fra et samfunnsperspektiv**

Alle barn i Norge har i dag rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2008), og 92 % av alle barn mellom 1-5 år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2020). Barnehagen er en samfunnsinstitusjon med et mandat om å samarbeide med hjemmet for å ivareta barns behov for omsorg og lek og å fremme danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Tallene her viser at nesten alle barn i Norge i barnehagealder går i barnehagen, og de er slik en del av samfunnets sosialisering og institusjonalisering.

Hvilke funksjoner skal utdanningen ha med hensyn til samfunnet, og på hvilke måter skal den bidra til barnas utvikling og vekst, spør Imsen (2011, s. 125). Hun fremhever også spørsmålet om hvorvidt utdanningen skal bidra til å skape fellesskap i samfunnet, eller om den først og fremst skal fremme interessene til det enkelte barnet (ibid.).

Pedagogisk praksis har siden etterkrigstiden vært under statlig kontroll, noe som har ført til en sterkere politisk styring og regulering av barneomsorgen (Korsvold, 2011). Dette gjenspeiler seg også i hva som prioriteres i barnehagens pedagogiske planer og praksiser (Imsen, 2011). For eksempel hevder Bae (2006) at dette viser seg i den økende fokuseringen på å se utdanning i et rettighetsperspektiv, gjennom

inkorporeringen av FNs Barnekonvensjon i norsk lovgivning i 2003 og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006. Der blir blant annet retten til å bli hørt, ytringsfrihet og tankefrihet trukket frem som aktuelt for livet i barnehagen (Wolf & Svenning, 2018, s. 15). I 2014 ble barns rett til medvirkning også inkorporert i Grunnlovens § 104, noe som gir sterke indikasjoner til samfunnet om at barn – på lik linje med alle andre – skal anerkjennes, respekteres og gis status som likeverdige borgere i samfunnet (Bae, 2018).

Interessen for medvirkningstematikken har vært stor i det utdanningsvitenskapelige feltet og i den pedagogiske praksisen i barnehagen (Bae, 2018). Men realiseringen av barns rett til å medvirke synes å være krevende og komplisert, og i forskning kommer det frem at denne rettigheten oppfattes og utøves på en individorientert måte, i form av barns individuelle valg og selvbestemmelse (f.eks. Ribaeus, 2014; Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009). Denne problematikken ble allerede diskutert i 2003 av det daværende Arbeids og administrasjonsdepartementet, idet de uttrykte bekymring for det økende fokuset på individualisering i utdanningen. De pekte på at en slik tendens kan føre til at gruppetilhørigheten og de stabile kollektivene går i oppløsning og mister sin betydning (NOU 2003:19). Departementets bekymring om en økende individualisering og frykten for at gruppetilhørigheten og kollektivene går i oppløsning, favner et sentralt aspekt i hva og hvordan medvirkning kan forstås og implementeres i barnehagen, ettersom det handler om spenningsforholdet mellom individet og gruppen/fellesskapet. I lys av hva som kommer frem i forskningen nevnt ovenfor, om at medvirkning er krevende og komplisert å realisere, samt at fellesskap er lite fremtredende, kan det synes som at disse spørsmålene som Imsen (2011) problematiserer om barnehagen skal fremme fellesskap eller det enkelte barns interessert, er viktige i diskusjonen om hva medvirkning skal være i barnehagen. I 2008–2009 kom Stortingsmelding nr. 41, «Kvalitet i barnehagen». Her trekkes det frem at barnehagepersonalets kompetanse



med hensyn til barns medvirkning må styrkes. Dette kan tyde på at det fremdeles finnes utfordringer knyttet til hvordan man skal realisere medvirkning i barnehagen, selv om barnehagene i de senere årene har blitt mer bevisst på å realisere en medvirkende pedagogikk (Jansen, 2019).

I NOU 2012:1 «Til barnas beste» (Kunnskapsdepartementet, 2012) foretas en gjennomgang av barnehageloven med forskrifter for å se om disse styringsverktøyene er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehagesektor. Barns medvirkning er omtalt i utredningen under et eget kapittel. Med henvisning til evalueringsrapporten «Alle teller mer»<sup>2</sup> (Østrem et al., 2009) og resultatene som fremkommer i denne, konkluderes det med at det er stort behov for mer kunnskaper om hvordan rammeplanens bestemmelse om barns medvirkning kan komme til uttrykk i praksis, slik at intensjonene i den kan innfris. Videre fremheves det blant annet at medvirkning forutsetter en voksenrolle i barnehagen der barna møtes med en åpen og respektfull holdning. Det argumenteres også for at det er relasjonsprosesser som skaper rom for medvirkning, og at de voksne er av stor betydning for å skape slike rom. For utvalget (også kalt Barnehageutvalget<sup>3</sup>) fremstår voksnes væremåte og kompetanse, samt tilstrekkelig bemanning som spesielt viktig for å kunne oppfylle intensjonene i bestemmelsen på en god måte.

Noen år senere, i utarbeidningen av stortingsmeldingen «Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016), ble en gruppe (Rammeplanutvalget) satt til å se på hva som påvirker kvaliteten på innholdet i barnehagen, og som dermed er relevant for arbeidet med ny rammeplan. I stortingsmeldingen (s. 29) refererer

---

<sup>2</sup> «Alle teller mer» er en evalueringsrapport av hvordan rammeplaner for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Østrem, et al., 2009).

<sup>3</sup> Barnehageutvalget, også kalt «Øieutvalget», var et utvalg ledet av Kjell Erik Øie som i juni 2010 ble oppnevnt av kongelig resolusjon for å foreta en vurdering av barnehageloven med forskrifter. Hensikten var å undersøke om styringsverktøyet var godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehagesektor.

Rammeplanutvalget til Ludvigsen-utvalget<sup>4</sup>, som peker på at samhandling og deltakelse er viktige kompetanseområder i et fremtidig samfunn. Når Ludvigsen-utvalget peker på disse kompetansene, ligger det demokratisk kompetanse til grunn, for eksempel respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. I Rammeplanutvalget konkluderes det med at et slikt perspektiv i større grad burde ivaretas i ny revidert rammeplan. Dette representerer et perspektivskifte som jeg mener å se i den reviderte rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fellesskapsperspektivet i lys av medvirkning er trukket frem både når det gjelder barnehagens verdier, og når det gjelder ansvar og roller. For eksempel understrekes det i planen «at barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle har mulighet til å uttrykke seg, bli hørt og delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Den fremhever også at en viktig verdi som skal gjenspeiles i barnehagen, er at «barna skal få ta del i og medvirke i fellesskap» (ibid., s. 10).

De same tendensene rettet mot økt fokus på medvirkning i et kollektivt perspektiv ses også i «Kunnskapsdepartementets reviderte strategiplan for kompetanse for fremtidens barnehage og rekruttering» (2018–2022). Her pekes det på at det pedagogiske arbeidet skal bidra til felles forståelse av hvordan det uttalte verdigrunnlaget i rammeplanen kan omsettes til pedagogisk praksis i det daglige arbeidet, og sikre at alle barn får ta del i og medvirke i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Disse føringene ble også videreført og satt på dagsordenen i Stortingsmelding 6 (2019–2020). Blant annet pekes det på her at barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig hvis de

---

<sup>4</sup> «Ludvigsen-utvalget» ble oppnevnt av regjeringen 21. juni 2013, og var et utvalg ledet av professor Stein Ludvigsen (derav navnet «Ludvigsen-utvalget») med det formål å utrede hva elever i norsk skole skal besitte av kompetanse i fremtiden. Utvalget skulle utrede kompetansebehov som for eksempel omfatter teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og OECDs «21st century skills» (samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg).

opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er.

Barns rett til å medvirke har sitt grunnlag i FNs barnekonvensjon, hvor et sentralt aspekt er respekt for barn som likeverdige mennesker (Jansen, 2019, s. 12). Hvordan denne rettigheten kan forstås og implementeres i den pedagogiske praksisen i barnehagen, er det ennå behov for å utvikle ny kunnskap om (Eide & Winger, 2015; Emilson & Johansson, 2017). I 2010 uttrykte også FN (Barnekonvensjonen-barns rettigheter, 2017) en bekymring for at det fremkommer store variasjoner i Norge når det gjelder ivaretagelse av barns rettigheter. Det slås fast at Norge må få en oversikt over dette og systematisk gi alle som jobber med barn, opplæring i innholdet i konvensjonen. Forskere har tidligere pekt på at konvensjonene er formulert på en generell måte, og de understreker derfor betydningen av at den diskuteres om og om igjen ut fra ulike perspektiv (Bae, 2011; Penn, 2009). Bae (2012), som gjennom flere år har forsket på barns medvirkning i barnehagen, hevder at dette krever en utvidet forståelse av medvirkningsbegrepet i barnehagen, og at man må drøfte kritisk hva dette innebærer for den pedagogiske praksisen.

Gjennomgangen som vist ovenfor illustrerer hvordan fokuset rettet mot medvirkning fra et kollektivt perspektiv har gjort seg gjeldende de siste tiårene gjennom ulike politiske utredninger. Dette tydeliggjør betydningen av at man både i forskning og praksis i større grad enn tidligere fokuserer på hvordan medvirkning kommer til uttrykk og forstås fra et fellesskapsperspektiv.

## **2.2 Ulike forståelser av medvirkning, med fokus rettet mot en fellesskapsorientering**

Medvirkningsbegrepet er tvetydig, noe som kan bidra til at det får ulik forståelse og betydning i ulike kontekster (Gustavsson, 2004; Penn, 2009). Blant annet diskuteres det om selve ordet medvirkning, eller deltakelse (engelsk *participation*), skaper forvirring omkring hva det

faktisk skal bety i praksis (Johannesen & Sandvik, 2008). Medvirkning beskrives også som involvering (*involvement*) (Correia et al., 2019). Studier med en slik definisjon har ofte fokus på medvirkning i sammenheng med velferd (*well-being*) og tilhørighet (*belonging*) (ibid.). Bae (2006, s. 8) beskriver medvirkningsbegrepet ut fra ordets to stavelser; *med* og *virkning*, der forstavelsen *med* leder oppmerksomheten mot at en er sammen med andre, altså at en er i et fellesskap. Denne avhandlingen favner både *med-* og *virkning-*aspektet i medvirkningsbegrepet, ettersom fokuset er på at man er sammen i handling og kommunikasjon, og der man gjør noe (tar initiativer) som fører til noe (respons og videreføring av andres initiativ). Dette *noe* vil i denne avhandlingen da være vilkår som virker inn på barnas muligheter til å ta initiativ og være engasjert i delte handlinger og aktiviteter.

Det er mye som tyder på at det individuelle rettighetsperspektivet står sterkt i norske (Grindheim, 2014) og i nordiske barnehager (Johansson, Röhle, Puroila, Brostrøm & Einarsdottir, 2016), samtidig som man kan se tendenser mot en økende oppmerksomhet på fellesskapet (Emilson & Johansson, 2017). Internasjonalt ser man også liknende tendenser, der Percy-Smith og Thomas (2010) trekker frem fellesskapsorienteringen som en komplementerende tilnærming når det gjelder operasjonaliseringen av barns medvirkning.

In order to achieve embedded participation, both individual and collective approaches are needed. Ideas of agency and social participation within communities are important in reorienting children's participation, beyond exercising a right to have a say to a wider concept of active citizenship (Percy-Smith & Thomas, 2010, s. 359).

Sitatet ovenfor handler ikke om å prioritere enten det enkelte barnet eller fellesskapet for ivaretagelse av en demokratisk medvirkende praksis, men at begge perspektivene trengs. Samtidig poengteres det at en kollektiv forståelse av medvirkning er helt nødvendig for å oppdage og realisere full menneskelighet (*humanity*) i fellesskap med andre (Lyons

& Mayall, 2003). Dette er fordi fellesskapet bidrar til menneskelig interaksjon der det skapes et gjensidig forhold mellom det å erkjenne ansvar og respekt for ivaretagelse av andres rettigheter (ibid.). Bae (2009a) er inne på noe av det samme når hun hevder at en individualistisk forståelse av medvirkning underminerer barns rett til å handle og til å uttrykke seg i fellesskap i barnehagen. Østrem (2012, s.106) legger til at økt individualisme ikke bare setter fellesskapet og de gode relasjonene til side, hun hevder også at det er vel så alvorlig at det vises lite oppmerksomhet til mangfold, interessekonflikter og disharmoni, altså premisene for et demokratisk fellesskap. En forståelse som problematiseres i denne avhandlingen gjennom Biestas (2007) fremskriving av subjektiveringsdimensjonen, der barns frihet til å handle og være på ulike måter er en nødvendighet for en medvirkende demokratisk praksis. Ut fra en slik forståelse vil barns rett til medvirkning bare gi mening innenfor et fellesskap, der man sammen ivaretar hverandres rettigheter og ansvar (Ife, 2009). Denne forståelsen kan kobles til et demokratisk perspektiv på medvirkning (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019), der demokrati fremstilles som gjensidige prosesser. I denne avhandlingen innebærer dette intersubjektive situasjoner der personalet og barna er i kommunikasjon med to eller flere barn, der barna på ulike måter har muligheter for å ta initiativ, og der initiativet følges opp og responderes på av andre. Samtidig må man også slippe den andre til ved å lytte, vente og skape rom for ivaretagelsen av andres initiativer (Biesta, 2007).

Ettersom barnehagen består av grupper med barn, er det ikke tilstrekkelig at personalet har en individorientert pedagogikk (Bøe, Hognestad, Steinnes, Fimreite & Moser, 2019), der for eksempel enkeltbarns rett til å velge og bli lyttet til er i fokus. Ifølge rammeplanens føringer må det også være en orientering mot fellesskapet for ivaretagelse av en demokratisk medvirkende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gir et inntrykk av at det politisk er en økende bevissthet om betydningen av å ha kunnskaper om hvordan medvirkning også må ses

og implementeres fra et fellesskapsperspektiv, ettersom barnehagen er en arena hvor barn er sammen med andre barn og voksne i grupper og i fellesskap. Samtidig kan vi lese i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at medvirkning også kobles til en individorientering, der medvirkning for eksempel beskrives som enkeltbarns muligheter til å uttrykke sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, samt at medvirkning skal tilpasses barnets alder, modenhet, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (ibid., s. 27). Slik kan en si at rammeplanen ivaretar barns individuelle behov for medvirkning, samtidig som den anerkjenner verdien av barns deltakelse i fellesskap som vilkår for å medvirke. Jeg tenker at Løvlies (2004) beskrivelse av at individualitet er demokratiets livsnerve, og at fellesskapet er dets vekstbetingelser, passer inn i måten forholdet mellom individualitet og fellesskap forstås på i denne avhandlingen. Løvlie (2004, s. 313) mener at man i dagens mangfoldige samfunn krever en annen tilnærming til individualitet og fellesskap enn det vi har hatt tidligere, noe som ofte omtales som nyindividualisme. Denne problematikken belyses i denne avhandlingen gjennom at jeg retter fokus på medvirkning i fellesskap ut fra en forståelse av at demokrati handler om likhet og rettferdighet, men at det også handler om hvordan man møter andres forskjellighet.

I den korte gjennomgangen ovenfor har jeg problematisert ulike forståelser og perspektiver på medvirkning. Jeg har trukket frem gruppeversus individ-perspektivet, der orienteringen mot økt fokus på kollektive prosesser fremheves som en sentral del i problematiseringen av medvirkningsbegrepet.

Denne avhandlingens perspektiv på medvirkning i fellesskap tar utgangspunkt i intersubjektive situasjoner der to eller flere barn har muligheter for å delta, bli inkludert, akseptert og engasjert i fellesskap med andre. Det er også sentralt at barna på ulike måter skal ha muligheter til å ta initiativ, og at initiativene følges opp og responderes på av andre.

*Perspektiver på medvirkning*

---

Neste kapittel inneholder en gjennomgang av forskning som har ulike innfallsvinkler og perspektiver på medvirkning.





### 3 Forskningsfeltet

Forskningen som presenteres i dette kapitlet er rettet mot barns medvirkning i barnehagen i et kvalitativt perspektiv av relevans for avhandlingens fokus. Presentasjonen bygger på forskning som hovedsakelig tar for seg nordiske og engelskspråklige publikasjoner publisert etter år 2000, og belyser empiriske studier som er avgrenset etter tre tema: medvirkning og individorientering, medvirkning og kommunikasjon samt voksnes versus barns perspektiv på medvirkning.

I denne avhandlingen har jeg basert meg på ulike empiriske studier av barn i ulike aldre, primært fra barnehagekontekst. Forskningen som presenteres i det følgende vil ikke gi et totalbilde av all forskningen på barns medvirkning, men setter avhandlingen inn i en relevant kontekst ut fra de tre problemstillingene som belyser barns medvirkning fra et fellesskapsperspektiv.

Jeg har gjort tematiske søk etter aktuell litteratur gjennom hele forskningsprosessen, men søkene har blitt mer strukturert etter hvert som problemstillingene i de tre artiklene vokste frem.

Søkeordene var hovedsakelig: *participation community, belonging, togetherness, democracy, communication, peer interactions, children's experience AND early childhood education OR preschool OR kindergarten*. For å fange publikasjoner på nordiske språk (f.eks. norsk, svensk eller dansk) er det også gjort søk i databasen Oria. Søkeordene her var de samme som søkene i de internasjonale engelskspråklige databasene ERIC og Academic Search Premier, men da på norsk. Samlet var det flest treff fra en nordisk kontekst. Dette kan speile funn fra en nylig utgitt litteraturgjennomgang om medvirkning i barnehagekontekst, der flest studier med dette temaet var fra nordeuropeiske land, og da primært Sverige, Norge og Finland (Correia et al., 2019).

Medvirkningsbegrepet har mange uttrykksformer i ulike kontekster. I forskningsgjennomgangen har jeg konsekvent anvendt begreper for medvirkning slik forfatterne anvender dem. *Participation* er oversatt til *medvirkning*.

Barns medvirkning i barnehagekontekst har vært sterkt vektet i forskning de siste tiårene, både nasjonalt og internasjonalt. I en nylig publisert forskningsrapport av Emilson og Johansson (2017) viser de hvordan studier innenfor dette temaet de siste 10 årene har forandret seg over tid, og gått fra en normativ til en empirisk tilnærming. I begynnelsen av dette århundret tok forskningen ofte utgangspunkt i FNs barnekonvensjon (1989) (f.eks. Hart, 1992; Kjørholt, 2011; Woodhead, 2005). Disse studiene var ofte basert på rasjonelle ideer om hva som er best for barn, og hvordan voksne best kan støtte barns medvirkning. Etter hvert syntes forskere å være mer interessert i å hvordan man forvandler normative ideer til konkret pedagogisk praksis (Emilson & Johansson, 2017).

Presentasjonen nedenfor belyser empiriske studier som er avgrenset etter tre tema: medvirkning og individorientering, medvirkning og kommunikasjon samt barn og voksnes initiativ og perspektiv på medvirkning. De utvalgte temaene er overlappende. Det vil si at forskning som presenteres med utgangspunkt i et individorientert tema, også kunne blitt presentert under temaene kommunikasjon, eller voksnes versus barns perspektiver, og motsatt.

### **3.1 Medvirkning og individorientering**

Forskning viser at barnehagen<sup>5</sup>, på tross av at den er en kollektiv virksomhet, har et tydelig individuelt fokus når det gjelder medvirkning.

---

<sup>5</sup> Barnehage en pedagogisk virksomhet som i Norsk kontekst omhandler barn fra ca ett til fem-årsalderen (opplæringspliktig alder). Benevnelsen *barnehage* benyttes i denne avhandlingen, selv om studiene som presenteres, er fra andre kontekster der andre benevnelser anvendes, for eksempel svenske og engelske studier der det anvendes benevnelsene «førskole» og «preschool».

For eksempel viser nyere forskning at barn har mulighet til å uttrykke seg, men det er ofte det enkelte barnet som blir lyttet til (f.eks. Ribeaus, 2014; Svinth, 2013). Det kollektive ser ut til å være i bakgrunnen i forhold til det individuelle perspektivet (Emilsson & Johanson, 2017).

Som et eksempel på dette er det gjennomført en studie i en norsk kontekst (Johansson et al., 2015) som omhandler verdipedagogikk i barnehagen. I denne viste det seg gjennom analyser at det ofte forekom en praksis der personalet var orientert mot det enkelte barnet og individorienterte verdier. Habermas' kommunikative handlingsteori var anvendt i studien for å identifisere hvordan verdier kom til uttrykk. Analysen viste at personalet arbeidet ut fra intensjonen om å skape gjensidige fellesskap, men at personalet i praksis var orientert mot enkeltbarn og individuelle verdier mer enn demokratiske verdier rettet mot fellesskapet. Dette kunne for eksempel komme til uttrykk ved at personalet i lekesituasjoner der flere barn var til stede, fremstod som anerkjennende og responsive, men primært mot enkeltbarn. Det kom frem at barns behov for deltakelse i intersubjektive fellesskap først og fremst ble forstått av de voksne som en voksen-barn relasjon. Dette er en orientering som risikerer å være til hinder for kollektive fellesskap. Samtidig viste analysen at det også var enkelte situasjoner der personalet i større grad var orientert mot intersubjektive fellesskap. I disse situasjonene hadde både barna og den voksne muligheter til å medvirke og dermed påvirke innholdet i aktiviteter og handlinger. Men som tidligere nevnt var disse situasjonene mindre forekommende i studien.

I en norsk studie (Gjems, Jansen & Tholin, 2012) ble det undersøkt hvordan barnehagelærere engasjerer barn til å være aktive og medvirkende i demokratiske samtaler med faglige temaer. Studien bygger på sosiokulturelle perspektiver (deriblant Dysthe, Bakthin, Säljö) der det legges vekt på at kunnskap konstrueres gjennom dialog og samhandling. Datainnsamlingen består av spørreundersøkelser og intervjuer. Analysen viste at barnehagelæreren ofte gav uttrykk i praksis for det forfatteren kaller for en IRE-struktur (initiativ – respons –

evaluering) i samtalene med barna. I en slik samtalestruktur er det barnehagelæreren som initierer kommunikasjonen, avventer barnas respons og deretter evaluerer svarene deres. Dette bidro til å skape individuelle henvendelser, der barna ble mest oppmerksomme på barnehagelæreren for å få tilbakemeldinger og anerkjennelse. De fleste henvendelser, både spørsmål og svar, kom fra barnehagelæreren. Dette fokuset på barnehagelæreren førte til at barna var lite oppmerksomme på hverandre og fellesskapet. Forfatterne mener en at slik praksis kan bidra til at barna mister interessen for å utveksle kunnskaper og erfaringer i barnefellesskapet. Det kan også føre til at barna kan få en erfaring av at deres kunnskapsproduksjon og felles beslutninger ikke er viktige.

Fokus på enkeltbarn viste seg også å være en fremtredende praksis i en studie av de yngste barna som ble gjennomført av Emilson og Johansson (2013). Forskerne undersøkte blant annet hvordan barn medvirker i samlingsstunder, med vekt på fortolkning av kommunikasjon mellom lærer og barn. Habermas' kommunikative handlingsteori er anvendt som teoretisk rammeverk. Analysen viste at barns medvirkning avhenger av hvordan lærerne oppmuntrer det enkelte barnet eller hele gruppen til aktivt å være medvirkende i samlingsstunden. Lærerne sine intensjoner om å involvere barn i kommunikative handlinger, bestående av gjensidig kommunikasjon og nærhet til barnas perspektiver, var da sentralt. I situasjoner der kommunikasjonen fremstod som strategisk, der restriksjoner og kontroll var fremtredende, ble det vanskelig for barna å medvirke. Samlet konkluderer forskerne med at til tross for at samlingsstunder er en kollektiv aktivitet, synes det å være en prioritert ting blant lærerne at de skulle ivareta det enkelte barnets uttrykk for ønsker om medvirkning, snarere enn at de skulle ivareta barnas (felles) medvirkning fra et demokratisk kollektivt perspektiv.

Zachrisen (2016) undersøkte hvordan barn lærer demokratiske verdier gjennom måten barnehagelærere (teachers) har interaksjon med barna i lekesituasjoner på. Studien er inspirert av Dewey og Biesta, som begge har en spesiell interesse for utdanning og demokrati. Analyser av

videoobservasjoner av barnehagelærere og barn (1,5–3 år) viste at barnehagelærerne kommuniserte ulike verdier i gruppeinteraksjoner kontra dyadiske interaksjoner (der kommunikasjonen går mellom barnehagelærer og enkeltbarn) når det gjelder verdier som tilhørighet og fellesskap. Analysen viste også at det var i gruppeinteraksjonene barna hadde størst muligheter til å oppleve en demokratisk praksis, ettersom det er begrenset hvor mulig dette er i dyadiske interaksjoner. Barnehagelærerenes kommunikasjon rettet mot enkeltbarn var preget av både respekt og anerkjennelse, men en slik kommunikasjon syntes også å bidra til vanskeligheter med å inkludere andre barn i fellesskapet. Ut fra resultatene i studien argumenterer Zachrisen for at det er viktig at barnehagelærere er klar over hvordan forskjellige måter å kommunisere og samhandle med barn i lekesituasjoner på, enten det er snakk om dyadiske interaksjoner eller gruppeinteraksjoner, kan resultere i at det formidles forskjellige verdier om demokrati til barna.

Ribeaus (2014) har gjennomført en studie om demokrati i barnehagen. Gjennom intervjuer med barnehagelærere og observasjoner av hvordan barn deltar i samspill med barnehagelærerne, var studiens formål å forstå barnehagens demokratioppdrag slik det kommer til uttrykk i barnehagelærernes arbeid. Biestas forståelse av hvordan barn kan anses som demokratiske subjekter (individuell, sosialt og politisk) foreligger som teoretisk rammeverk for studien. Analysen viser at det praktiske arbeidet med demokrati i barnehagen som oftest handlet om å ha fokus på det enkelte barnets muligheter for innflytelse og deltakelse, snarere enn på gruppen. Det kommer også frem i studien at barna selv kan skape egne muligheter for deltakelse ved å initiere og presentere ideer knyttet til for eksempel hva de har lyst til å gjøre i barnehagen, men da forutsatt at barnehagelærerne gav dem muligheten til det. Resultater fra analyser av intervjuer viste også at demokrati er noe barnehagelærerne synes er krevende og vanskelig å implementere og arbeide med i praksis, til tross for at demokratiske begreper som innflytelse og deltakelse er innlemmet som mål i arbeidsplaner.

Den ovennevnte forskningsgjennomgangen under temaet individorientering illustrerer studier med ulike teoretiske perspektiver (Habermas, Dewey, Biesta; sosiokulturelle perspektiver, f.eks. Bakhtin), og metoder (intervjuer, spørreundersøkelser og videoobservasjoner). Felles for dem alle er at de på ulike måter er opptatt av å undersøke interaksjoner med fokus på demokratiske medvirkende praksiser. Samlet synes disse studiene å indikere at det er ønsket om å få til medvirkende demokratiske praksiser, men at det i praksis er det enkelte barnet og enkeltbarns rett til å få respons og bli anerkjent som kommer til uttrykk. Det kommer også frem i denne forskningsgjennomgangen at pedagogisk praksis orientert mot medvirkning fra et fellesskapsperspektiv er krevende å implementere i barnehagen. Det kan tenkes at det er flere grunner til at en slik praksis dominerer. I et historisk perspektiv har utviklingspsykologien hatt sterk innflytelse i barnehagen (Korsvold, 2011). Dette er en tradisjon som har hatt mest fokus på det enkelte barnets utvikling og læring, og mindre fokus på fellesskapet og det kontekstuelle og relasjonelle.

Analysen av den tidligere forskningen viser et kunnskapshull når det gjelder medvirkning i fellesskap. Der medvirkning først og fremst forstås i forbindelse med det enkelte barnet, og at personalets kommunikasjon er av betydning for når de har en individ- versus fellesskapsorientering. Forskningen viser også at vi vet lite om hva som skaper vilkår for medvirkning i fellesskap. Denne avhandlingen er et bidrag til å tette dette kunnskapshullet ved at den har fokus på vilkår for medvirkning i fellesskap slik det beskrives (av personalet og barna), og slik det kommer til uttrykk i praksis. Dette er perspektiver som ikke eksplisitt er undersøkt i tidligere studier.

### **3.2 Medvirkning og kommunikasjon**

Flere studier løfter frem en relasjon mellom kommunikasjon og barns muligheter for å medvirke i barnehagen, samt at personalets kommunikasjon både kan skape muligheter og hindringer for barns

medvirkning (f.eks. Bae, 2009a, 2018; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatford & Taggart, 2004). For eksempel kan dette skje gjennom hvordan personalet kommuniserer makt i håndtering av regler. Måten de opprettholder kontroll over «hva» og «hvordan» på, får betydning for barnas medvirkning (f.eks. Bae, 2009b; Emilson, 2008, 2017; Emilson & Johansson 2013; Grindheim, 2014; Pettersvold, 2015; Svinth, 2013; Sylva et al., 2004; Tofteland, 2015).

Tholin og Jansen (2012) illustrerer dette i en studie av hvordan barnehagen kan bidra til barns medvirkning gjennom demokratiske fagsamtaler. Fokuset i studien er på planlagte samtaler mellom barnehagelærere og barn (3–5 år) og hvordan språket barnehagelærere anvender i møtet med barna, kan bidra til demokratiske samtaler i fellesskap. For eksempel viste det seg at ulike språklige strategier, som barnehagelærernes måte å stille spørsmål på, hvordan de lyttet til barna, hvordan de skapte rom og tid til barnas resonnering og tenkning, og hvordan barnehagelærerne forholdt seg til ulike erfaringer, syntes å være av betydning for om samtalen fikk et demokratisk uttrykk eller ikke. Studien er forankret i teoretiske begreper om demokrati, medvirkning og samtaler, der Deweys forståelse av demokrati er sentralt. Analysene viste at barnehagelærerne inviterte barna inn i samtaler ved å stille dem spørsmål, men hvis det ble for mange spørsmål, så det derimot ikke ut til å skape vilkår for medvirkning i demokratiske samtaler. Forutsetningene for samtaler preget av demokratiske fellesskap lå i at barnehagelærerne var sensitive og kunne improvisere i de ofte uforutsigbare samtalene. Det krevde en evne til å kunne lytte og tone seg inn på barns perspektiv, for slik å kunne møte barns ulike måter å være medvirkende på i demokratiske samtaler.

I den longitudinelle studien EPPE, hvor kvalitet (generelt) er sentralt, kom det blant annet frem at det i barnehager med høy kvalitet på interaksjon og kommunikasjon var bedre muligheter for barns medvirkning enn i barnehager med lav kvalitet på disse feltene (Sylva et al., 2004). I barnehager med høy kvalitet på interaksjoner og samspill var

det også en åpnere atmosfære, der barna i større grad ble invitert til å medvirke i for eksempel diskusjoner og forhandlinger. Siraj-Blatchford (2008) var en av medforskerne i EPPE-studien. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på analysen argumenterer hun for at utvidet felles tenkning (*sustained shared thinking*) er av betydning for å skape medvirkende praksiser i barnehagen. Utvidet felles tenkning kommer til uttrykk i situasjoner der barn og lærere kommuniserer med hverandre på en gjensidig måte, der de sammen deler erfaringer og ideer om et spesielt emne. En slik kommunikasjon skaper muligheten til vedvarende delt tankegang og kan på den måten bidra til barnas forståelse om emnet. Et annet sentralt aspekt som var fremtredende i EPPE-studien, var at personalet i barnehager med lav skår på kvalitet (generelt) hadde et sterkt fokus på lydighet og kontroll. For eksempel verdsatte ikke personalet måltidet som en aktivitet for felles engasjement i samtaler, men var orientert mot opprettholdelse av regler for måltidet. I disse barnehagene viste det seg også å være mer konflikter mellom barna, og det var lite rom for barns medvirkning (Sylva et al., 2004).

Måtene barn (4-6 år) lærer og medvirker gjennom samtaler i hverdagen på, undersøkes i en australsk studie av Theobald og Kultti (2012). Her har de anvendt en interaksjonell analysemetode. Formålet med studien var å illustrere hvordan medvirkende praksiser/metoder implementeres i praksis for å håndtere rutinemessige interaksjoner, som samtaler mellom barn og lærere. Analysen viste at mens læreren i samtaler søker barnas mening og involverer dem i beslutninger, er barnas medvirkning likevel til tider begrenset av konteksten og institusjonelle ordninger. Et interessant aspekt i denne studien er at den problematiserer spenninger som oppstår for lærere når de balanserer en pedagogisk intensjon om læring og det å skulle ivareta de institusjonelle forventningene, samtidig som de skal engasjere barn i medvirkende prosesser.

Bae (2009b) har gjennomført en observasjonsstudie der hun undersøkte kommunikasjon mellom barnehagelærere og barn i alderen 3-6 år, med fokus på medvirkning, demokrati og lek. I analysene av dialoger mellom



barn og barnehagelærere anvendes teoretiske konsepter hentet fra Schibbyes dialektiske forståelse av relasjoner (som bygger på psykodynamisk teori). Ut fra analysene hun gjennomførte, argumenterer Bae for at en demokratisk pedagogrolle krever respekt for barnas perspektiv og en selvrefleksiv holdning. I studien trådte to forskjellige interaksjonsmønstre mellom barn og barnehagelærere frem, nemlig romlige og trange. De viste seg å skape ulike muligheter for barns medvirkning. De romslige mønstrene åpnet for en dialogisk kommunikasjonsform der barna hadde muligheter til å være medvirkende. I et slikt mønster skapte barnehagelærerne rom for barnas egne uttrykk ved at de var lyttende og undrende og møtte barna ut fra sine egne forutsetninger. I det trange kommunikasjonsmønsteret gav barnehagelærerne uttrykk for en dominerende rolle ved at initiativet ensidig lå hos barnehagelærerne, og det var lite rom for barnas innspill og initiativer. Dette kommunikasjonsmønsteret syntes å bidra til en begrensning av barnas muligheter til å medvirke. Barnas perspektiv ble lite ivaretatt. Bae viser at det både er muligheter og fallgruver for å få til en medvirkende pedagogikk i barnehagen, der fallgruver beskrives ut fra et syn på demokrati som omfatter enkeltbarns rett til å velge, og der kommunikasjonen ensidig styres av de voksne. Hun konkluderer med at barn trenger nærhet og støtte fra voksne i den forstand at de voksne tar barnas perspektiv og støtter barna i initiativene deres.

Liknende aspekter kan ses i Emilsons feltstudie av *fostran* (danning) i svensk barnehage (2008), der formålet var å vinne kunnskaper om hvordan skape muligheter for intersubjektive møter. Ut fra et kritisk perspektiv forankret i Habermas' begreper om kommunikative og strategiske handlinger samt hans forståelse av livsverdenen og systemet, undersøkte Emilson «fostran» slik dette kommer til uttrykk i interaksjoner mellom lærere og barn. Bernsteins (2000) klassifikasjonsbegrep, ut fra sterke og svake klassifiseringer av eksempelvis struktur og rammer, er også et komplementerende teoretisk perspektiv i studien. Emilsons analyser viser at barns delaktighet og

innflytelse er avhengig av lærerens kontroll. Interessant her var indikasjonene på at lærerens kontroll ikke nødvendigvis begrenset barnas muligheter til delaktighet og innflytelse, men at det snarere kom an på hvordan lærernes kontroll kom til uttrykk. Når en strategisk kommunikasjon trådte frem, der lærerne opprettholdt kontroll over barnas kommunikasjon og handlinger, ble barnas muligheter til delaktighet begrenset. Emilsons argumenterer for at personalets kommunikasjon må preges av spesifikke kvaliteter, som det å nærme seg barnets perspektiv, lekfullhet og emosjonell tilgjengelighet, for å skape rom for delaktighet og demokratiske praksiser i barnehagen.

Det kan trekkes paralleller mellom Baes og Emilsons studier og Palludans (2007) etnografiske feltstudie, der hun har undersøkt pedagogers kommunikasjon og hvordan barn med et annet morsmål enn dansk inkluderes i barnehagen. To toner for kommunikasjon var fremtredende i analysen: undervisningstonen og utvekslingstonen. Anerkjennelsesbegrepet til Fraser fremstår som et sentralt analytisk perspektiv. Analysen indikerer at pedagogene kommuniserer forventninger om inkludering på ulike måter til ulike barn. Til tross for at pedagogene hadde intensjoner om å skape muligheter for inkludering av alle barna, ble barn med et annet morsmål enn dansk i stor grad møtt med det Palludan definerte som undervisningstonen. I undervisningstonen var kommunikasjon preget av instruksjoner, forklaringer og formidling styrt av de voksne. Det forventes at barnet følger instruksjoner og svarer på spørsmål. Ifølge Palludan blir barna objekt for den voksnes undervisning. I utvekslingstonen var det en dialogisk tone, der barna fremstod som subjekt gjennom muligheter for utveksling av egne erfaringer, meninger og kunnskaper. Barn med dansk som morsmål inngikk i større grad i samtaler som hadde en utvekslende tone. Analysene viste også at barn som ble møtt med instruksjonstonen, uttrykte seg i liten grad. Dette var for øvrig også fremtredende i Baes (2009b) og Emilsons studier (2008), men her var det da fremtredende for alle barna, ikke bare minoritetsspråklige.

Zachrisen (2018) har i likhet med Palludan undersøkt hvordan pedagoger anerkjenner barns (3-6 år) etniske mangfold i barnehagen. Gjennom en etnografisk studie inspirert av Bourdieus sosiologiske teoretiske begreper kapital, habitus og anerkjennelse kom to hovedtilnærminger til syne i analysen: en unilateral tilnærming (der fokuset var ensidig på likheter til majoritetene), og en multilateral tilnærming der mangfoldet ble ivaretatt. En pedagogisk praksis som var sterkt dominert av majoritetskulturen (unilateral), gav barna svært forskjellige muligheter til å føle seg hjemme, å bidra med sine kompetanser og ferdigheter og oppleve seg selv som anerkjente, likeverdige medlemmer av fellesskapet. Studien belyser viktigheten av lærernes selvrefleksjon rundt deres tolkning av mangfold og likhet i sitt pedagogiske arbeid. Studien viser også hvordan kommunikasjon, holdninger og verdier påvirker lærernes didaktiske valg og barnas muligheter til å erfare en demokratisk praksis.

I denne forskningsgjennomgangen illustreres forskning primært ut fra observasjonsstudier, men med ulike kontekster og teoretiske tilnærminger (pragmatisk, sosiokulturell, sosiologisk, kritisk/feministisk og psykodynamisk). Felles for dem alle er at de har fokus på kommunikasjon og hvordan kommunikative aspekter synes å virke inn på muligheter for medvirkende demokratiske praksiser. For eksempel er det å lytte, være sensitive og nærme seg barns perspektiv, aspekter som fremheves som vesentlige for demokratiske prosesser som for eksempel barns medvirkning. Samtidig viser forskningen en kompleksitet her, ved at det kommer frem at hvordan personalet anvender makt og kontroll er av betydning for kvalitet i samspillet, som igjen bidrar til ulikt rom for medvirkning. Personalets ivaretagelse av barns ulikheter, for eksempel barns ulike språklige kompetanser, er andre aspekter som er fremtredende i forskningen, og som virker inn på barns muligheter knyttet til demokratiske prosesser som medvirkning.

Med utgangspunkt i studiene nevnt over vil denne avhandlingen kunne representere et bidrag til forskningsfeltet ved at den har fokus på hvordan

kommunikative aspekter kan skape både vilkår og hindre for medvirkende fellesskapsorienterte praksiser. Avhandlingen bidrar ytterligere med et perspektiv på synliggjøringen av vilkår for medvirkning i fellesskap fra et livsverden- og systemperspektiv. Dette er aspekter som ikke eksplisitt er undersøkt i den foreliggende forskningen.

### **3.3 Medvirkning og voksnes perspektiv versus barns perspektiv**

Flere studier hevder at dersom voksne initierer og styrer barns aktiviteter og handlinger ut fra deres eget perspektiv, vil det kunne være en hindring for barnas muligheter til å påvirke og medvirke i barnehagen. I den videre fremstillingen presenterer jeg flere studier som på ulike måter illustrerer medvirkning fra barn og voksnes perspektiver på medvirkning.

Sheridan og Pramling Samuelsson (2001) har i en intervjustudie av 5-åringer undersøkt barnas oppfatning av medvirkning og innflytelse i barnehagen. Analysene herfra viste at barna har mulighet til å influere og medvirke når aktiviteten og leken var initiert av barna selv, men i mye mindre grad i rutinesituasjoner og aktiviteter som var initiert av barnehagelærerne. Liknende funn er dokumentert i nyere studier som har undersøkt barns perspektiv på medvirkning og demokratiske prosesser i barnehagen (Grindheim, 2014; Johansson et al., 2016; Pettersvold, 2015).

Pettersvolds (2015) studie er innenfor et kritisk perspektiv med inspirasjon fra kritisk teori, særlig Honneths anerkjennelsesteori. I tillegg supplerer Pettersvold med Foucaults perspektiv på makt, for å kunne forstå barns motstand. Fokuset i studien var på barnas (5-åringer) muligheter til å delta i demokratiske beslutninger, og hvordan barna uttrykte uenighet eller motstand mot beslutninger og regler i barnehagen. En samlet oppsummering fra studiens analyse viste at barna og personalet har ulike interesser og perspektiver. For eksempel illustreres

det at barnas ønsker om å bli lyttet til og være medvirkende ofte ikke anerkjennes av de voksne, og at de voksnes perspektiv ofte blir styrende for barnas muligheter til medvirkning. Studien indikerer at barna derfor tar i bruk makt som skjulte strategier for å unngå de voksnes autoritet for derigjennom å få frem sine egne ønsker og intensjoner om å være medvirkende.

I en kritisk etnografisk studie har Grindheim (2014) gjennom observasjoner og samtaler med barn (4–6 år) og voksne undersøkt hvordan barn deltar i barnefellesskap i barnehagen. Forskeren stiller spørsmål som eksempel hvilke forutsetninger for deltakelse som kan spores i fellesskapene til jevnaldrende. Studien undersøker også hvordan barn deltar i fellesskap med jevnaldrende. Deltakelse er her forstått som både handlinger, kommunikasjon og borgerskap. I analysen anvendes Biestas beskrivelse av læringskultur (educational cultures) i sammenheng med hvordan barn deltar og utøver borgerskap i studien, samt Wengers (1998) forståelse av læringsfellesskap. Analysen viste at ulike former for lek representerer ulike muligheter for barns deltakelse, der leker, vennskap og alder gav barna muligheter til å delta i fellesskap med andre barn. I tillegg kom det frem i analysen at barnas engasjement og reaksjon på urettferdighet, samt deres motstand og sinne, var av betydning for måter å delta på i et demokratisk barnefellesskap.

Personalets håndtering av makt, normer, deltakelse og motstand i møtet med barn undersøkes i en svensk kontekst av Dolk (2013). Formålet med studien var å undersøke, gjennom etnografisk feltarbeid, spenninger og konflikter som oppstår i relasjonen mellom barn og voksne med hensyn til arbeidet med verdier i barnehagen. Det undersøkes også hvilke muligheter barna har til delaktighet, motstand og nyskaping. Studien er forankret i feministiske teorier innenfor det poststrukturalistiske feltet, deriblant Foucault. Analysen viser at ønsket om likestilling og likhet ofte kan være vanskelig for barnehagelærerne å innfri i praksis. Barnehagelærerne opplever at de pedagogiske metodene som har som direkte formål å fremme likestilling og lik deltakelse, ikke fungerer

særlig godt i praksis. Selv om tanken er at det er barnas perspektiv som skal sette dagsordenen, viser studien at det ofte blir barnehagelærernes forslag og holdninger som følges. Maktrelasjonen mellom barn og voksen blir derfor snarere manifestert enn utvisket. Barnehagelærerne er klar over dette forholdet, men opplever at det er vanskelig å få det til å fungere annerledes, da eksempelvis samlingen ofte bærer preg av uro og manglende fokus fra barna. Aktivitetene ble dermed mer voksenstyrte enn det som var meningen. Studien konkluderer med at barns motstand mot og reaksjon overfor normer og verdier kan medføre at demokratiforståelsen i barnehager revurderes. Barns motstand mot personalets intensjoner og perspektiver kan da bidra til å sette søkelyset på det som av barnehagelærere oppfattes som selvfølgeligheter.

Delaktighet i sammenheng med barnehagelæreres arbeid med dokumentasjon undersøkes av Lindroth (2018) i en studie i en svensk kontekst. Gjennom videoobservasjon og intervju med barnehagelærere og barn (3-4 år) rettes fokuset både mot barnehagelærernes handlinger (video) og intensjoner (intervju). Habermas' kommunikative handlingsteori, som omfatter kommunikative og strategiske handlinger samt livsverdenen og systemet, er anvendt i analysen av materialet. Resultater fra analysen viser at barns delaktighet kan forhindres av barnehagelærernes perspektiv. Den viktigste årsaken til det synes å være at lærernes intensjoner og perspektiver var rettet mot at dokumentasjonen skulle gjenspeile læring av spesifikke kunnskaper. Et annet aspekt synes å være lærernes iver etter å dokumentere at aktiviteter var ut fra barnas egne intensjoner om å være delaktige, på tross av at barna ikke ønsket å delta i dokumentasjonsaktiviteten. Oppsummert viste resultatene at handlingene til barnehagelærerne var av strategisk karakter, ettersom aktiviteten var kontrollerende og målorientert ut fra barnehagelærernes perspektiv.

Svinth (2013) har undersøkt hva samspillet mellom barnehagelærere og barnehagebarn (3–5 år) har å si for barns muligheter til å delta, oppleve og lære i pedagogisk tilrettelagte aktiviteter. Svinth tar utgangspunkt i en

sosiokulturell læringsforståelse. I analysen av interaksjoner mellom barn og personale i tilrettelagte aktiviteter fremkom det at personalets evne til å sette seg inn i barns perspektiv var sentralt for barns deltakelsesmuligheter og læring i barnehagen. Dette var et perspektiv som for øvrig viste seg å være lite fremtredende, ettersom det oftest var personalets perspektiv som ble dominerende i den pedagogiske praksisen. Analysen viste også at barnehagelærerne i liten grad la opp til samarbeid mellom barna, og de la heller ikke stor vekt på betydningen av barnas samspill og deltakelse med hverandre. Et interessant aspekt som diskuteres ut fra resultatene av studien, er om det dominerende voksenperspektivet kan henge sammen med at tilrettelagte aktiviteter ofte ses på som en motsetning til barns lek. Der det i leken implisitt ligger en oppfatning av at det er barns perspektiv som dominerer, er det i tilrettelagte aktiviteter snarere pedagogene som dominerer.

Liknende funn viste seg i en nordisk studie (Johansson et al., 2016) der det var fokus på hvilke rettigheter som kommuniseres i interaksjoner mellom barnehagelærere og barn. Forskerne belyste hvordan individuelle og kollektive rettigheter kom til uttrykk i interaksjoner mellom barn og barnehagelærere i barnehagen, og hvordan intensjoner og virkelighet kolliderte. Studien hadde også fokus på hvilke kjønnsmønstre som kan identifiseres. Videoobservasjon av konflikter mellom barn og barnehagelærer i interaksjon dannet grunnlaget for studien. Habermas' begreper om «kommunikative» og «strategiske» handlinger, samt Davies' idé om kjønn, er anvendt som teoretiske rammer i studien. Resultatene viste blant annet at personalet var orientert mot å ivareta barnas rett til å forhandle, uttrykke egne meninger og bli lyttet til, men dette ble begrenset dersom rettighetene kolliderte med de institusjonelle reglene og personalets intensjoner.

Nyland (2009) undersøker i en australsk kontekst de generelle prinsippene for medvirkning uttalt i FNs barnekonvensjon, med spesielt fokus på artikkel 12 og 13 i lys av toddlers daglige erfaringer. Målet med studien var å fortolke barnas opplevelse av delt oppmerksomhet

(*joint attention*) gjennom en observasjonsstudie av barn på småbarnsavdelinger. Analysen fra studien viste at selv om barna tydelig ga uttrykk for sine meninger og ønsker om å medvirke, ble disse lite ivaretatt eller fulgt opp av omsorgspersonene. Det konkluderes med at barn lærer gjennom måter de møtes på i de relasjonelle og kontekstuelle omgivelsene. Nyland (*ibid.*) argumenterer for betydningen av barns frihet til å handle og forhandle med andre som sentrale aspekter å ha fokus på for barns opplevelse av å medvirke.

I en annen studie i en australsk kontekst (Johannsson, et al., 2014) ble det gjennomført intervjuer med barn (5-8 år). Fokuset for studien var barnas egen forståelse av verdier og regler, hvordan man behandler andre, og hvordan man medvirker i barnehagen og i skolen. Fra et fenomenologisk perspektiv indikerer analysen at å gjøre «det rette<sup>6</sup>» innebærer både ivaretagelse av andre på en god måte, og opprettholdelse av sosiale ordener. Barna i denne studien synes å ivareta et mangfold av verdier, rettigheter og ansvar relatert til fellesskapet i barnehagen sin. Samtidig viste analysen at det å være en del av fellesskapet og ta ansvar for det, handlet om å tilpasse seg institusjonen mer enn å være en aktiv medvirkende deltaker i konstruksjonen av verdier og måter å være sammen på.

Selv om mange studier viser til at dersom voksnes perspektiv dominerer og styrer barns handlinger og aktiviteter, og at det kan være til hinder for barnas muligheter for å medvirke, finnes det også nyere forskning som nyanserer dette bildet (Greve, 2009; Harte et al., 2019; Koivula & Hännikäinen 2017; Tofteland, 2015). Det illustreres for eksempel hvordan personalets ivaretagelse av vennskaps- og fellesskapsrelasjoner skaper muligheter for barns medvirkning (Greve, 2009). Forskning viser også hvordan personalets perspektiv og prioriteringer av institusjonelle regler og rutiner kan skape noe felles, og slik bidra til medvirkning og

---

<sup>6</sup>Det engelske begrepet er «*doing the right thing*».



tilhørighet i et fellesskap (Harte et al., 2019; Koivula & Hännikäinen 2017; Tofteland, 2015).

Greve (2009) undersøker medvirkning og vennskap i en norsk barnehage. Målet er å få kunnskap om vennskap i barnehagen, og hva barn lærer av å være medvirkende i disse vennskapene. Analysene er primært basert på observasjoner, og det teoretiske er forankret i livsverdenen og fenomenologien slik Merleau-Ponty (1962) beskriver det. Analysen viste hvordan barna (1–3 år) anvender observasjon og imitasjon av andre barns handlinger, og hvordan slike virkemidler synes å gi barna en følelse av å være medvirkende med andre barn. Et interessant aspekt Greve trekker frem i studien, er barns ulike måter å oppleve seg medvirkende med andre på. For eksempel viser hun til en observasjon der et barn ikke er aktivt med i leken med andre, men likevel signaliserer at det er medvirkende i å observere de andres lek. Greve oppsummerer med å argumentere for betydningen av at en har fokus på å legge til rette for barns medvirkning i vennsapsrelasjoner. Greve argumenterer for at medvirkning i vennsapsrelasjoner er av betydning for læring av etiske og interaksjonelle aspekter, samarbeid, intersubjektivitet og for vennskapet i seg selv; «*the nature of friendship itself*» (ibid., s. 90).

Koivula og Hännikäinen (2017) har i en studie analysert vennskapets betydning for fellesskapsfølelsen. I studien undersøkte de hvordan barn (4-6 år) skaper fellesskap i barnehagen, gjennom observasjon av barnas interaksjon. Studien har en sosiokulturell tilnærming, og i analysen av fellesskapene anvendes fire nøkkelementer, inspirert av McMillan og Chavis (1986): medlemskap, innflytelse, integrasjon og delt emosjonell forbindelse. Analysen viste at vennskap og medvirkning i felles lek (*joint play*) dannet grunnlaget for utvikling av fellesskapsfølelsen. I tillegg kommer det frem at interaksjoner der det er gjensidighet i kommunikasjonen, er forutsetninger for fellesskap. Et annet interessant resultat som fremkom i analysen, var at personalets perspektiv på å

prioritere å diskutere felles regler og normer med barna bidro til at barna lettere fant løsninger sammen i konflikter.

Sammenfallende resultater kan ses i Toftelands (2015) studie av ansatte sine beskrivelser av måltidssituasjoner med de yngste barna i barnehagen. Her viser Tofteland ut fra teorien om det radikale demokrati av Laclau og Mouffe hvordan normer og regler for et måltid kan bidra til måltidsfellesskap. Et eksempel var regelen om at måltidet startes med en sang, som bidro til forutsigbarhet og å gi barna kunnskap om hvordan man skal være en demokratisk deltaker i måltider. Samtidig viser resultatene med referanse til Biesta (2011, 2015) at for mye orden og stabilitet kan gjøre demokratiske praksiser vanskelig. Oppsummert gir Tofteland uttrykk for at når det gjelder muligheter for å være en demokratisk deltaker under måltidet, er det sentralt at det er rom for å være deltaker på ulike måter. For å illustrere dette snakker hun om at en må våge å være på kanten av kaos. Måltidsfellesskapet oppstår ikke bare gjennom strukturer, men av relasjonene som er til stede. Demokratiske måltidsfellesskaper skapes både gjennom forhandling og gjennom å bryte strukturer.

I en australsk kontekst har Harte, Theobald og Trost (2019) undersøkt måltidet som situasjon i den hensikt å utforske barns (5-åringer) spiseatferd og interaksjoner med jevnaldrende og pedagoger i barnehagen. Studien er en case-studie basert på observasjon, videoopptak og feltnotater av interaksjoner mellom lærere og barna under måltidssituasjoner. Teoretisk er studien forankret i «grounded theory». Analysen viser blant annet at måltidene bidro til å skape muligheter for barns sosialisering og medvirkning (*agency*) idet at barna kunne dele informasjon og historier med de andre barna og pedagogene som var deltakere i måltidet. Det konkluderes blant annet med at måltider i barnehagen er unike situasjoner, ettersom de er kulturelle fenomener som er konstruert av barna og pedagogene i fellesskap.

I en annen studie i en australsk kontekst undersøkte Cobb-Moore, Danby og Farrell (2009) gjennom videoobservasjon hvordan barn (5-6 år) forholder seg til regler og normer. De undersøkte også hvordan barna selv konstruerer regler og normer i barnehagen for å skape muligheter for medvirkning med andre barn. Studien har en sosiologisk tilnærming. Analysene i studien viste at barn ikke nødvendigvis bare tilpasser seg reglene og normene som er formulert av voksne, de er også aktivt medvirkende i å rekonstruere dem. Analysen viste også at barna brukte medlemsstrategier, for eksempel «bileier» og «teammedlem», som strategier for medvirkning eller eksklusjon av andre. Det indikeres ut fra analysene i studien at reglene fungerer som kulturelle ressurser, ettersom barna seg imellom anvender regler og normer for å få tilgang til medvirkning med hverandre.

Den ovennevnte forskningsgjennomgangen under temaet barn og voksnes initiativ og perspektiv tar utgangspunkt i observasjon og intervjustudier. Studiene har en forankring i ulike teoretiske tilnærminger, for eksempel kritiske, feministiske, sosiologiske, fenomenologiske og sosiokulturelle. Forskningsgjennomgangen viser at personalets perspektiver og hvordan de ivaretar barnas vennskap, samt kontroll, orden, regler og strukturer, er av betydning for mulighetene som foreligger for barns medvirkning. På den ene siden illustrerer forskningen hvordan et voksenperspektiv i form av eksempel kontroll og orden kan være til hinder for demokratisk medvirkning. På den andre siden illustreres det at kontroll, for eksempel i form av opprettholdelse av regler og normer, kan skape muligheter for demokratisk medvirkning for barn i barnehagen. Det illustreres også at barna aktivt er medvirkende i å rekonstruere regler og normer, for eksempel ved å ta i bruk ulike former for motstand for å få tilgang til å være medvirkende med andre barn. Studiene nevnt over indikerer en interesse for relasjonen mellom voksnes intensjoner og perspektiv versus barns intensjoner og perspektiv i lys av muligheter for barns medvirkning. Gjennomgangen indikerer også at det finnes flest studier med fokus på personalets betydning for

barns medvirkning; få studier har fokus på barna selv som informanter, noe som også fremheves i den nylig utgitte reviewen om barns medvirkning (Correia et al., 2019). Denne avhandlingen har et eksplisitt fokus på hva som trer frem som vilkår for barns medvirkning i fellesskap, og hvordan barn og personale beskriver slike prosesser. Dette er perspektiver som vil kunne være et utfyllende bidrag til det eksisterende forskningsfeltet.

Oppsummert kan vi si at samtlige av studiene som er referert til i forskningsgjennomgangen ovenfor, på en eller annen måte kan relateres til denne avhandlingen med fokus på medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Funnene i gjennomgangen tyder på at tidligere studier plasserer seg innenfor ulike teoretiske og metodologiske perspektiver, og de har ulikt fokus og perspektiv på medvirkning. Felles for dem alle er at de har et interaksjonelt fokus. Ingen av studiene har eksplisitt fokus på barns vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen, hvordan disse vilkårene kommer til uttrykk, og hvordan de beskrives av barn og personale.

Enkelte av studiene har vært av spesiell interesse ut fra den felles forankringen i Habermas' kommunikative handlingsteori (Emilson, 2008; Johansson m. fl., 2016; Lindroth, 2018), anvendt i en barnehagekontekst. Felles for disse studiene er at det foreligger indikasjoner i retning av at det råder en individorientering i barnehagen, og at demokratisk medvirkning krever en bevissthet omkring makt, eksempelvis barnas perspektiv versus personalets perspektiv. Dette er perspektiver som har vært av interesse med hensyn til avhandlingens fokus. Emilsons forskning (f.eks. 2008; 2017) er primært forankret i Habermas' teoretiske perspektiver, der verdier i kommunikasjonen mellom barn og barnehagelærere er analysert ut fra et livsverden- og systemperspektiv, som også relateres til kommunikative og strategiske handlinger. Min avhandling bygger videre på hennes forskning, men tar ett steg videre ved å ha fokus på vilkår for medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Avhandlingen plasserer seg således teoretisk

innenfor Habermas' kommunikative handlingsteori, men utvider det teoretiske rammeverket ved hjelp av Biestas subjektiveringsdimensjon. På den måten kan avhandlingen bidra med innsikter om kontroll og makt versus vilkår for medvirkning fra et fellesskapsperspektiv.



## **4 Teoretisk tilnærming**

Avhandlingens teoretiske forankring har sitt utgangspunkt i Habermas' (1984) kommunikative handlingsteori. Av spesiell interesse for min studie er helhet-del-tenkningen som Habermas eksempelvis beskriver gjennom hans livsverden- og system-tenkning, samt Habermas' perspektiver på kommunikativ og strategisk rasjonalitet. Habermas regnes som en tilhenger av den andre generasjonen av Frankfurterskolen, og blir dermed også sett på som en tilhenger av den vitenskapelige retningen som er utviklet der, nemlig kritisk teori. Habermas la mindre vekt på ideologikritikk enn den første generasjonen av Frankfurterskolen, og bygget i stedet en systematisk filosofi der teori og kommunikativ handling var i fokus. Med sin teori har han inntatt en mye mer positiv holdning til fremtiden enn førstegenerasjons-tilhengerne gjorde. Habermas' visjon er å «lage en omfattende sosial samfunnsteori basert på et nyformulert og gjennomtenkt kunnskapsteoretisk standpunkt, med formål om å eliminere undertrykkelse og objektivisering av mennesker, og dermed bidra til utvikling av demokratiske former i det moderne samfunn» (Månsson, 2000, s. 310). Habermas kaller en slik tilnærming for samfunnsvitenskapens «frigjørende erkjennelsesprosess», der målet er det myndige menneske og frie samfunn (Eriksen & Weigård, 2014, s. 13). I denne avhandlingen er frigjørende prosesser viet spesiell interesse gjennom at jeg har ønsket å belyse muligheter og hindringer i kommunikasjon og handlinger i barnehagen med fokus på barns vilkår for medvirkning i fellesskap.

I tillegg til den kommunikative handlingsteorien har Biestas (2007, 2011) forståelse av demokrati ut fra subjektiveringsdimensjonen vært viktig som analytisk redskap og forståelse av vilkår for å medvirke i fellesskap. Biesta tilfører et komplementerende perspektiv som krever fokus på barns frihet til å handle sammen med andre som er forskjellige fra en selv. I dette kapitlet redegjør jeg for avhandlingens teoretiske

tilnærming, som hovedsakelig er bestående av Habermas' kommunikative handlingsteori og Biestas demokratiforståelse.

Her skal jeg først redegjøre litt for bakgrunnen for valget av teoretisk tilnærming, altså livsverden- og systemperspektivet, samt teorien om *den kommunikative handling*. Deretter gir jeg en presentasjon av medvirkning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Til slutt presenterer jeg noen kritiske innvendinger, primært knyttet til anvendelsen av Habermas' teorier som ontologiske og epistemologiske hovedperspektiver.

#### **4.1 Bakgrunn for valg av teoretisk tilnærming**

Det ontologiske grunnlaget i forskningsprosjekter er, ifølge Emilson (2017), ofte basert på forutsetninger som ikke alltid kan bevises vitenskapelig. I stedet bygger det på grunnleggende forestillinger om det menneskelige livet og hvordan verden er konstruert. En hovedårsak til valget av Habermas' teori i avhandlingen er ideen om at utdanningsprosesser foregår i skjæringspunktet mellom individer og samfunnet, samt livsverdenen og systemet (Fritzén, 1998). De grunnleggende ontologiske antakelsene for denne avhandlingen ligger nært opp til en slik forståelse om at medvirkning i fellesskap må forstås fra et dobbelt perspektiv, nemlig ut fra både et livsverden- og et systemperspektiv. En slik antakelse omhandler både en kommunikativ rasjonalitet<sup>7</sup> som har sitt utspring i et livsverdensperspektiv, og en målrasjonalitet med utspring fra et systemperspektiv. Sentralt i en slik antakelse er at man ser verdien av kommunikasjonens kraft. Dette betyr at teorien setter kommunikasjonen i sentrum for individenes integrasjon i samfunnet, ved at fokus flyttes fra det individuelle subjektet til interaksjonen – og det er nettopp kommunikasjon og interaksjoner som er analyseenhetene i avhandlingen. Ut fra en slik verdensanskuelse må

---

<sup>7</sup> Rasjonalitetsbegrepet brukes av Habermas (1987) og viser til hva som skal sees på som rimelig, logisk og rasjonelt. To ulike rasjonaliteter som anvendes i denne avhandlingen, er kommunikativ rasjonalitet og målrasjonalitet.



vilkår og medvirkning i fellesskap forstås ut fra det samfunnet disse utspiller seg i, der for eksempel administrative normer og regler for handling, lover og de økonomiske betingelsene i systemet alltid vil virke inn på livsverdenen.

Habermas' begreper *livsverdensperspektiv* og *systemperspektiv* danner også et utgangspunkt for min teoretiske forståelse av interaksjon og hvordan jeg i analysen undersøker vilkår for medvirkning i barnehagen, der både kommunikativ rasjonalitet og målrasjonalitet inngår som sentrale aspekter. Dermed kan det også hevdes at perspektivene om systemene og livsverdenen setter sitt preg på hva som trer frem som kunnskap. På denne måten preger disse perspektivene også det epistemologiske grunnlaget for analysen, der det foreligger en forståelse om at vi får kunnskap om virkeligheten gjennom praksis og i handling, samt at det også er her det skapes muligheter for forandring (Emilson, 2017).

I avhandlingen er ulike metoder anvendt med formål om å nærme seg personalets og barnas perspektiver (livsverden) på vilkår for medvirkning i fellesskap. Med en slik ontologisk og epistemologisk plassering vil det å stille spørsmål ved den rådende praksis og de oppfatningene som tas for gitt, være sentralt. På samme måte vil det være sentralt å fortolke hvordan samfunnsmessige og politiske tendenser og føringer (systemet) virker inn på barnas og personalets oppfatninger og handlinger (livsverdener) og vilkår for medvirkning i fellesskap. Denne kunnskapen vil gi innsikt i hvordan man kan legge til rette for og støtte barn i aktiv deltakelse i fellesskap. Valget av metoder henger sammen med avhandlingens teoretiske forankring, som primært er i den kommunikative handlingsteorien. Formålet med å anvende observasjoner og intervjuer var å få innsikt, gjennom fortolkning, i personalets og barnas innsideperspektiver (livsverden) om medvirkning i fellesskap, og videre hvordan dette gjennom fortolkning kan forstås fra et samfunnsperspektiv. Teorien kan derfor hjelpe meg å forstå kompleksiteten i den pedagogiske praksisen fra ulike perspektiver, og

utforske variasjoner og spenninger i måter å handle og være på som kan virke inn på vilkår for medvirkning i fellesskap (for nærmere utdyping av Biestas bidrag i avhandlingen se kap. 4.4)

## **4.2 Livsverden- og systemperspektivet**

Livsverdensbegrepet er noe Habermas henter fra Husserls fenomenologi og fenomenologisk sosiologi (Kemmis, 2011) og er ifølge ham selv den kommunikative handlingens bakgrunn. Habermas (1987) presenterer livsverdensperspektivet som en ressurs for våre bakgrunnskunnskaper, som består av kulturelle og språklige fortolkninger av hva som skjer rundt oss. Det har sitt opphav gjennom menneskers nære personlige, kulturelle og samfunnsmessige erfaringer.

Livsverdenen er en del av oss som mennesker, og er en meningsfull kontekst som hjelper mennesker til å forstå og tolke miljøet rundt dem (Habermas, 1995). Menneskets livsverden er ikke statisk, siden den utvikles i kommunikasjon med andre ved hjelp av språk, vurderinger og normer, noe som for øvrig gjør livsverdensbegrepet høyst subjektivt. Habermas mener at livsverden kan endres (rasjonaliseres) gjennom den kommunikative handlingen, da det er gjennom språket at mennesker opprettholder kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og samfunnsmessig sosialisering.

Ifølge Habermas (1995) bidrar livsverdenen som bakgrunn for den kommunikative handlingens muligheter for interaksjon og felles forståelse. Samtidig er det viktig å understreke at livsverdensperspektivet ikke alltid medfører at vi oppnår felles forståelse, ettersom vi også inngår i ulike kulturelle tradisjoner og samfunnssystemer.

Habermas (1987) argumenterer for at dersom man ønsker å forstå praksis, er ikke livsverdensperspektivet nok. Habermas skriver:

Every theory that is restricted to communication theory is subject to limitations that must be observed. The concept of the life world

that emerges from the conceptual perspective of communication action has only limited analytic and empirical range. I would therefore like to propose that we conceive of society simultaneously as a system and a life world (Habermas, 1987, s. 120).

Som sitatet ovenfor illustrerer, må samfunnet forstås fra både et livsverden- og systemperspektiv, der systemet ut fra Habermas' (1984) terminologi har røtter i Parsons og Luhmanns sosiologiske systemteori, og refererer til aspektet av samfunnet som er frakoblet normer og verdier basert på en kommunikativ konsensus. Dette betyr at systemet er fjernet fra folks umiddelbare opplevelser, men har sitt utspring i en objektiv logikk som er basert på målrasjonalt. Ifølge Habermas fungerer denne rasjonaliteten best innen det kapitalistiske markedet med effektivitet og mål fra et statlig byråkrati (systemet).

Habermas beskriver ulike former for kommunikasjon, både kommunikative handlinger og strategiske handlinger, som fremkommer av ulike grunner. For å forstå menneskers handlinger må vi derfor ta i betraktning og fortolke hva som blir sagt og gjort, også fra et utenfra-perspektiv (systemet), for eksempel økonomi, lover etc. Ifølge Habermas må den kommunikative handlingen være dominerende overfor den strategiske for at mennesker skal oppleve en meningsfull eksistens. Han snakker i den forbindelse om at systemet risikerer å generere strategiske handlinger som kan føre til en kolonisering av livsverdenen, selv om han også understreker at strategiske handlinger noen ganger kan være rasjonelle.

Avhandlingens forståelse av Habermas' teori om kommunikativ handling vil bli forklart nærmere nedenfor.

### **4.3 Teorien om den kommunikative handling**

For å forstå Habermas' teori om kommunikativ handling er det nyttig å begynne med å skille mellom ulike handlinger i samfunnet. For Habermas er handlingen en forsettlig og meningsfylt aktivitet. Habermas anvender ordet «handling», og er opptatt av intensjoner bak handling og kommunikasjon, som betyr at han har et deltakerperspektiv på handling (Fritzén, 1998). Habermas, i likhet med andre hermeneutisk orienterte teoretikere, mener han altså at man må forstå andres handlinger ut fra den meningen aktørene selv legger i dem (Eriksen & Weigård, 2014, s. 29).

Habermas skiller mellom tre ulike typer menneskelige handlinger: strategiske, kommunikative og instrumentelle handlinger, der det er intensjonene bak disse handlingene som skiller dem fra hverandre. Instrumentelle handlinger omhandler forholdet mellom mennesker og naturen, og er derfor ikke relevante for denne avhandlingen. Strategiske handlinger er subjekt-objekt-orienterte, der intensjonene bak handlingene er rettet mot å oppnå spesielle mål. En strategisk kommunikasjonshandling kan skje både skjult og åpent (Habermas, 1995). Den åpne strategiske handlingen har en tydelig målorientert innretning i interaksjonen. En skjult strategisk handling, derimot, skjuler bevisst eller ubevisst sitt fokus på resultat- og målorientering. Vi kan på en måte si at handlingens intensjonalitet forkles (Habermas, 1995).

Kommunikative handlinger er av subjekt-subjekt-karakter og har en forståelsesorientert tilnærming (Habermas, 1984). Habermas (1995) beskriver at kommunikative handlinger er preget av likeverd, åpenhet, gjensidighet og felles forståelse. Livsverdenen utgjør selve bakgrunnen for den kommunikative handlingen, fordi når vi kommuniserer med hverandre, befinner vi oss samtidig i en kulturell tradisjon som både virker inn på og endres i møte med andre. Målet og intensjonen i slike handlinger er å oppnå en konsensus som fører til intersubjektivitet med gjensidig forståelse, kunnskap og tillit (ibid.).

Gjennom å studere interaksjoner, ved hjelp av Habermas' teori om den kommunikative handling, har min ambisjon vært å få øye på vilkår for medvirkning, ikke å dikotomisere mellom hvilke kommunikasjonshandlinger som er gode, og motsatt – hvilke kommunikasjonshandlinger som ikke er gode. Intensjonen har derimot vært å studere og problematisere kompleksiteten i praksiser knyttet til medvirkning, der interaksjoner undersøkes ut fra Habermas' teorigrunnlag, og hvilke handlinger som bidrar til vilkårene for barns medvirkning i fellesskap.

Videre introduseres komplementerende teoretiske aspekter koblet til Biestas forståelse av demokrati.

#### **4.4 Medvirkning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering**

I tillegg til den kommunikative handlingsteorien komplementeres de teoretiske utgangspunktene for avhandlingen med Biestas forståelse av demokrati, og hans interesse for praksiser i utdanningsfeltet.

Biesta har en filosofisk og pragmatisk tilnærming når han diskuterer og problematiserer pedagogikk- og utdanningsfeltet, og hans syn på demokrati synes delvis å være inspirert av Arendt, Levinas og Dewey (Biesta, 2006, 2010). Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk, og er spesielt opptatt av politiske, etiske og demokratiske dimensjoner ved utdanning (Jansen, Kaurel & Pålerud, 2015).

Biestas (2007) forståelse av demokrati ut fra dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering er komplementerende aspekter til den kommunikative handlingsteorien i denne avhandlingen. Sentralt, ifølge Biesta (2007), er at en demokratisk utdanning må ivareta en balanse mellom kvalifisering (utvikling av ny kunnskap), sosialisering (å bli en del av eksisterende ordener) og subjektivering (frihet til å handle og være på ulike måter). For Biesta ligger det demokratiske nettopp i det å

utfordre det eksisterende, noe subjektiveringsdimensjonen åpner opp for, gjennom ivaretagelse av barns frihet til å handle og være på ulike måter (2007).

For Biesta er også gjensidighet i en kommunikativ og intersubjektiv praksis vektlagt som vilkår for subjektivitet, noe som indikerer at han også plasserer den pedagogiske praksisen innenfor rammen av livsverdenen, «*the crucial issue is that meaning is the outcome of social cooperation*» (Biesta, 1994, s. 315). Demokratisk deltakelse handler ifølge Biesta om hvordan vi utvider fellesskapet kvalitativt, og ikke bare kvantitativt. Den kvalitative formen for deltakelse knytter Biesta til subjektivering, ettersom slik deltakelse innebærer at det er vilkår for å utfordre og uroe de etablerte forståelsene av hvordan man skal medvirke i konkrete fellesskap. Han legger til at borgere utvikler sin demokratiske kompetanse gjennom en pedagogisk praksis der det er balanse mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Biesta (2010) argumenterer for at disse tre dimensjonene må virke sammen vekselvis i utdanningen. Det betyr for eksempel at måten barn sosialiseres og kvalifiseres på, blir en sentral faktor for at subjektivering skal være mulig. I arbeidet med avhandlingen har jeg etterstrevet å ha et kritisk blikk for hvordan disse dimensjonene balanseres i barnehagen i lys av vilkår for medvirkning i fellesskap. Demokrati forstås her ut fra barnas muligheter til å fremstå som frie og handlende medskapere i en delt virksomhet. Hvilke intensjoner personalet har med sosialisering og kvalifiserende prioriteringer, vil være av betydning for barnas subjektivering og for en praksis der det er vilkår for barns medvirkning i fellesskap. For å ivareta subjektiveringsdimensjonen defineres medvirkning i fellesskap ut fra hvordan barna blir inkludert, akseptert og engasjert sammen med andre, samt hvordan deres initiativer oppfattes, ivaretas og følges opp av andre. Subjektivitet handler i avhandlingens analyser derfor ikke om egenskaper hos det enkelte individet, men må forstås som egenskaper ved menneskelig interaksjon.

Biesta (2014, 2015) peker også på at dimensjonene kan fremstå som konfliktfylte. Å fremstå som subjekt i lys av subjektiveringsdimensjonen kan innebære det motsatte av sosialisering, forstått som det å bli en del av eksisterende normer og ordener. Demokrati forstått som noe som først og fremst krever at medborgere må tilpasse seg til eksisterende ordener, er noe Biesta finner problematisk. Denne problematikken er interessant for avhandlingens fokus på vilkår for medvirkning i fellesskap, ettersom barnehagen er en institusjon med strukturelle rammer og krav fra systemet, og det er mange barn med ulike perspektiver og intensjoner, i ulike situasjoner og aktiviteter. Synliggjøringen av de tre dimensjonene, og balansen mellom dem, kan slik bidra med interessante innsikter om vilkår for barns medvirkning i fellesskap.

Habermas beskriver sitt syn på demokrati ut fra en deliberativ forståelse. Fra et slikt perspektiv på demokratiske praksiser må man besitte visse ferdigheter og kunnskaper, som det å kunne argumentere om hvorvidt en ytring/handling er sann, sosialt korrekt og oppriktig for å kunne delta i fellesskap (dette omtales av Habermas som «gyldighetskrav») (Fritzen, 1998). Habermas' deliberative demokratiforståelse handler slik om rasjonell argumentasjon som går ut på at vi i fellesskap blir enige om den beste løsningen gjennom sannferdig kommunikasjon, samt at vi må besitte visse evner og verdier for å kunne delta i fellesskap med andre. Denne forståelsen vil, slik jeg ser det, føre til spørsmål som hvem som kan, får og vil delta; en tilnærming som jeg finner problematisk i en barnehagekontekst der det er et mangfold av barn som alle har rett til å være medvirkende i fellesskap.

Biesta (2015) hevder at det i dagens samfunn synes å være en uheldig tendens ved at politikere spesielt retter søkelyset mot kvalifiseringsdimensjonen, med en økende fokusering på måling og akademiske ferdigheter. Her mener jeg det kan trekkes paralleller til Habermas' (1984) fremstilling av balansen mellom livsverdenen og systemet, og hans bekymring over praksiser der systemet koloniserer livsverdenen.

#### **4.5 Kritiske innvendinger**

En kritisk innvending når det gjelder å anvende Habermas' teori i barnehagekontekster, er det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom små barn og voksne, og hvordan Habermas snakker om gyldighetskrav og det å kunne argumentere sammen for å komme frem til konsensus i en kommunikasjonshandling. Man kan stille spørsmål ved om det er for store lingvistiske forskjeller mellom barnehagebarn og voksne (personalet) når det gjelder å kunne argumentere for og bringe egne rasjonelle argumenter frem for å oppnå konsensus. Validiteten av anvendelsen av Habermas' teori i undersøkelser der små barn er involvert, har derfor blitt kritisert (Emilson, 2008; Fritzen, 1998). Emilson (2008) mener vi må snu på disse begrensningene og heller se hvilke muligheter vi har til å tilpasse teorien til nye kontekster, som i barnehagen. Hun argumenterer for at i kontekster der små barn er involvert og kommunikasjonen fremstår asymmetrisk, er det sentralt at voksne streber etter å nærme seg i barnas perspektiv, er emosjonelt til stede og har en lekfull tilnærming. Erman (2006, se også Emilson, 2008), som også har kritisert Habermas for hans fremskriving av symmetribegrepet, mener at vi heller bør snakke om mellommenneskelige møter i lys av gjensidighet, da et slik begrep ifølge henne rommer både en symmetrisk og asymmetrisk dimensjon. Emilson (2008) anvender også blant annet Ermans kritikk til Habermas og fremskrivingen av symmetribegrepet i hennes avhandling. Både Erman og Emilson diskuterer om gjensidighet er en mer anvendbar terminologi enn å snakke om symmetri eller asymmetri ut fra Habermas' forståelse i møter mellom barn og voksne. Graden av kontroll over hva og hvordan er det som avgjør om møter mellom barn og voksne fremstår som symmetriske eller asymmetriske, og symmetri i en slik relasjon må forstås som likeverd mellom partene (Emilson, 2008).

En annen utfordring med Habermas' kommunikative handlingsteori er at den lett kan praktiseres normativt, ved at en får en dualistisk tankegang ut fra en praksis der noe enten er rett eller feil (Emilson, 2017; Fritzen,



1998). En slik polarisering bør heller løftes frem og ses som spenningsfeltet som finnes fra et livsverden- og systemperspektiv ut fra den aktuelle situasjonen (Emilson, 2017). Utfordringen blir da å få frem hvordan livsverden- og systemperspektivene utfyller hverandre. Jeg ser at det kan være en utfordring også i denne avhandlingen å ikke skulle havne i en slik polariserende tankegang, noe jeg har fått påpekt utallige ganger av mine veiledere. Formålet med avhandlingen har ikke vært å løfte frem noe som bedre enn det andre, eller at noe utelukker det andre, men å løfte frem sammenhenger og variasjoner av personalets og barnas oppfattelser og handlinger i lys av vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen.

Til tross for at det er en del kritiske innvendinger når det kommer til anvendelsen av Habermas' kommunikative handlingsteori i barnehageforskning, anser jeg likevel teorien som anvendbar i lys av å skulle undersøke vilkår for medvirkning i fellesskap slik dette forstås og kommer til uttrykk i barnehagen. Et avgjørende moment har vært teoriens grunnleggende ide og tro på kommunikasjonens kraft for at en skal ha muligheter til å fremtre som aktivt handlende, samt ideen om at utdanningsprosesser foregår i skjæringspunktet mellom individer og samfunnet, mellom livsverdenen og systemet. Sammen med Biestas perspektiv på subjektivering finner jeg at Habermas kommunikative handlingsteori hjelper meg å belyse hvordan man gjennom interaksjoner i utdanningskontekster skaper muligheter (eller hinder) for medvirkende demokratiske praksiser i barnehagen. Biestas tanker om subjektiveringsdimensjonen åpner opp for ivaretagelse av barns frihet til å handle og være på ulike måter.



## **5 Metodologiske og metodiske overveininger**

I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodologiske valgene for avhandlingen, deriblant avhandlingens kvalitative hermeneutiske plassering. Videre har jeg gitt en beskrivelse av utvalgsriterier og refleksjoner om gjennomføringen av intervjuer og videoobservasjoner. Til slutt gir jeg en beskrivelse av transkriberingsprosessen, forskerrollen og analysetilnærmingen i de tre studiene, der etiske overveielser, troverdighet og gyldighet problematiseres.

### **5.1 Kvalitativ hermeneutisk metode**

Formålet med avhandlingen er å bidra med kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen; hvordan medvirkning blir omtalt, iscenesatt og påvirket av samfunnsmessige intensjoner. På bakgrunn av forskningsspørsmålene og avhandlingens ontologiske plassering har jeg i avhandlingen valgt en kvalitativ hermeneutisk tilnærming. Det betyr at aspekter som uttrykk, fortolkning og kontekstualisering i sammenheng med egen forforståelse samt helhet- og del-tenkning står sentralt (Taylor, 1971). Jeg har gjennomført et feltarbeid, og har anvendt ulike metoder for å komme nærmere «hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller fremstår» (Brinkmann & Thagaard, 2010, s. 11). Jeg har prøvd å forstå medvirkning «innenfra» (livsverdenen) i de lokale barnehagepraksisene ved å undersøke fenomenet «medvirkning i fellesskap» ut fra videoobservasjon, feltnotater, semi-strukturerte intervjuer med personale og gruppeintervjuer med femåringer i tre barnehager. Gjennom ulike metodiske tilnærminger kunne jeg komme tett på og observere personalet og barna i interaksjoner, og jeg kunne selv spørre personalet om tanker og refleksjoner omkring deres arbeid med barns medvirkning i fellesskap, samt spørre barna om det å medvirke med andre i barnehagen.

Teorien om den kommunikative handling bygger på en hermeneutisk tilnæringsmåte ved at den vektlegger et helhetsperspektiv (f.eks. gjennom perspektivene «livsverden» og «system») i fortolkningen av sosiale fenomener (Eriksen & Weigård, 2014, s. 21). Sentralt i en slik tilnærming er at man ikke snakker om sannheter, men at det alltid er et menneske bak fortolkningene av situasjoner og handlinger, der sannhetene fremstår ut fra hvor grundig et fenomen er beskrevet og begrunnet (Gadamer, 2004). Hermeneutiske prosesser som helhet-deltenkning, samt min egen forforståelse både når det gjelder tolkninger og beskrivelser av tolkningene, ligger til grunn for avhandlingens konklusjoner. Taylor (1971) stiller spørsmål ved hva som er kriteriene for en fornuftig tolkning i en hermeneutisk vitenskap. Han fremhever videre at en fornuftig tolkning i en hermeneutisk vitenskap handler om å fokusere på et dypere meningsinnhold ved et utsagn enn det som umiddelbart uttrykkes og oppfattes. For forskeren er det sentralt i en slik tilnærming å få frem sin tankegang gjennom å skrive frem en helhet i teksten slik at leseren følger med i tolkningene.

Jeg har i analysene og tolkningene av empirien prøvd å ha en åpen tilnærming. Det var sentralt å utfordre egne antakelser og forestillinger ved å se dem fra flere perspektiver, fra Habermas' doble perspektiv (livsverdenen og systemet) og Biestas forståelse av demokrati, samt det å stille kritiske spørsmål ved det jeg tror jeg ser. Virkeligheten fremstår dermed ikke som entydig, men mangfoldig, ettersom den er avhengig av hvem som ser, og hvilke vitenskapelige og teoretiske briller den ses gjennom. Jeg tenker at slike prosesser kan ses i sammenheng med hvordan den hermeneutiske spiral fremstilles, gjennom aspektene «helhet» og «del» samt forforståelsens betydning i fortolkninger (Gadamer, 2004). I slike hermeneutiske fortolkningsprosesser finnes ikke noe eksakt sluttpunkt, men en stadig vekselvirkning mellom helheten og delene, og frem-og-tilbake-prosesser for å oppnå dypere forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008).

## **5.2 Etiske overveielser**

I denne avhandlingen samarbeidet jeg med tre barnehager, der jeg gjennomførte intervjuer og observasjoner av barn og personale (se 5.3.1). Avhandlingen omfatter dermed behandling av personopplysninger. Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble derfor kontaktet i oppstarten av avhandlingsarbeidet for å sikre at personopplysninger og datalagring ble utført på en korrekt måte. Håndtering av personopplysninger, samt oppbevaring av forskningsdata er etterfulgt i avhandlingen etter anbefalte retningslinjer gitt av NSD (vedlegg 1).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer for fagfeltet humaniora. Disse retningslinjene var også viktige redskaper i arbeidet med denne avhandlingen. Konfidensialiteten i avhandlingen er ivaretatt i samsvar med NESH (2016) sine retningslinjer. Det er derfor lagt vekt på anonymisering av barna og personalets navn, fødselsår samt informasjon om barnehagene ved for eksempel å anvende fiktive navn for å forhindre muligheten for identifikasjon.

Personalet og de foresatte fikk skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og de gav skriftlig tilbakemelding om samtykke (vedlegg 2 og 3). Barnehagelærerne i barnehagene tok også på seg oppgaven med å muntlig informere de foreldrene som hadde norsk som andrespråk, for å sikre at foreldrene var godt orientert om intensjonen med mitt prosjekt og de etiske spørsmålene omkring prosjektet. Det var viktig å sikre at foresatte hadde forstått informasjonen om at det var frivillig å delta, hvordan dataene skulle oppbevares, samt hvordan opplysningene skulle anvendes i avhandlingen (NESH, 2016, s. 14). Det var til sammen to familier i Barnehage 1, to familier i Barnehage 2 og 1 familie i Barnehage 3 som ikke ønsket å delta. Jeg løste dette ved å ikke observere fellesskap der disse barna var til stede.

I avhandlingen er det foreldrene som har gitt sitt samtykke på vegne av barna sine, ettersom barna selv har begrensede muligheter til å forstå konsekvensene av å delta i forskningen. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal samtykke for barn innhentes av foresatte dersom barna er under 15 år, men forskerens kunnskaper om barn fremheves som sentralt her, slik at forskningen lettere kan tilpasses barnas alder (NESH, 2016, s. 20). I mitt avhandlingsarbeid er dette tatt hensyn til blant annet ved at barna i de tre utvalgte barnehagene ble informert muntlig i en samlingsstund om min rolle og mine intensjoner med å skulle tilbringe noen dager sammen med dem i barnehagen. Her fortalte jeg dem for eksempel at jeg skulle være sammen med dem noen dager for å finne ut hvordan det var å være i barnehagen. Jeg viste også frem notisboken der jeg skrev ned feltnotater, samt viste dem det håndholdte videokameraet og informerte om hvordan og hvorfor jeg skulle bruke det. Jeg informerte om at dersom noen ikke ville bli observert og filmet, så var det helt greit.

I tillegg til dette har jeg vært sensitiv overfor barnas kroppslige uttrykk, og om de signaliserte at de ikke ville delta. Det var imidlertid ingen situasjoner der jeg erfarte at barna ikke ville bli observert. Snarere opplevde jeg en interesse fra barna med ønske om å delta, for eksempel ved at de under filmingen kom og viste frem konstruksjoner eller andre ting de hadde laget. Samtidig er det viktig å understreke at når barn er involvert i forskning, kreves det en skjerpet bevissthet om asymmetri og makt i forhold til forskerens egen forskerposisjon (Eide & Winger, 2015; Johansson, 2011). Dette gjelder både med hensyn til valg av forskningsmetode og legitimiteten av denne, informert samtykke, frivillighet, anonymitet, planlegging og gjennomføringen av avhandlingen. Det å gjennomføre forskning som involverer barn, vil kreve ekstra forsiktighet i feltarbeidet, men også i arbeidet med analysen (Farrell, 2005). Dette er fordi barn har liten kunnskap om hva forskning er, og de vil ha små muligheter til å hevde sin integritet og sine egne tolkninger opp mot forskningen. Det å ha en sensitivitet med hensyn til tolking av barnas kroppslige uttrykk under gruppeintervjuene og

videoobservasjonene er et eksempel på hvordan jeg har prøvd å ivareta barnas integritet.

Et viktig etisk aspekt i studie 1, der barna ble intervjuet i grupper, er at jeg søker etter viten om barnas opplevelser om vilkår for å medvirke i fellesskap. Spørsmålet er om det er mulig for meg å ta et barneperspektiv, ettersom «barneperspektiv» her egentlig handler om forskerens tolkninger av barns ytringer og handlinger (Halldén, 2003).

Forskerens håndtering av observatørrollen er også et etisk aspekt i feltforskning med barn og voksne, for eksempel forskerens evne til å skape trygge relasjoner til deltakerne (Lindahl, 2002). Hammersley og Atkinson (2007) fremhever betydningen av «portvakter» som kan fungere som døråpnere for en tillitsfull relasjon til feltets deltakere. I alle de tre barnehagene jeg var til stede i, erfarte jeg at barnehagelærerne i de utvalgte gruppene fungerte som portvakter. De hadde en positiv tilnærming til meg, og videreførte dette til barna og de andre i personalgruppene. Jeg opplevde at det jeg hadde god og tillitsfull kommunikasjon med både barna og personalet mens jeg var i barnehagefeltet. I likhet med ordinær observasjon som metode har videoobservasjon som metode blitt kritisert fordi man i analysearbeidet kan stå i fare for å overtolke og feiltolke (Lenz Taguchi, 1997). Jeg tenker at det ligger et stort etisk ansvar i hvordan jeg tolker og analyserer både intervjuene og observasjonene av barna og personalet, og ikke minst i transkriberingen av materialet fra de ulike metodene. For meg som forsker har det vært viktig å ha en kritisk og reflekterende holdning, samt at veilederne har bistått og utfordret mine tolkninger i dette arbeidet. Ansvar og respekten for barnas integritet og det å skrive frem barneperspektivet på en etisk forsvarlig måte krever sensitivitet og forsiktighet i alle faser av forskningsprosessen (Eide & Winger, 2005). Hvordan jeg nærmet meg barna og personalet de dagene jeg var der og samlet inn det empiriske materialet, og hva jeg valgte å fokusere på og ikke, er aspekter som er knyttet til makt (Farell, 2005). Gjennom avhandlingens mange faser har jeg prøvd å være bevisst på

maktperspektivet i lys av min forforståelse og rolle i innsamlingen av observasjoner og intervjuer, og ikke minst i etterkant i transkriberings- og analysearbeidet.

### **5.3 Metodevalg**

Avhandlingen består av tre studier med ulike metodiske tilnærminger: gruppeintervjuer med femåringer, videoobservasjoner av barn og personale, feltnotater samt individuelle intervjuer av personale. Dette arbeidet ble gjennomført i tre utvalgte barnehager. Metodisk står de tre ulike tilnærmingene for seg selv ut fra egne problemformuleringer i selvstendige studier, samtidig som de er komplementerende i det å gi svar på avhandlingens hovedproblemstilling. De ulike metodene har sine egne respektive vilkår og logikker, samtidig som de bidrar med ulike innfallsvinkler til fenomenet medvirkning i fellesskap. Observasjonene kan gi kunnskap om kommunikative prosesser mellom barna og personalet, og intervjuer gir mulighet for at deltakerne kan uttrykke intensjoner og tanker rundt medvirkning i barnehagen. Bakgrunnen for valg av ulike metodiske tilnærminger var å berike og forstå fenomenet «medvirkning i fellesskap» fra flere nyanser (Malterud, 2011, s. 196).

#### **5.3.1 Utvalg og prosedyre**

I dette avsnittet redegjør jeg for avhandlingens utvalg og prosedyrer med å få adgang til feltet.

Tre barnehager er strategisk valgt ut til denne avhandlingen (se tabell 1 nedenfor) fra GoBaN-utvalget.



*Metodologiske og metodiske overveininger*

Tabell 1 – Oversikt over utvalget i avhandlingen.

Organiseringsform	Barnehage 1 Avdeling Kommunal	Barnehage 2 Base/fleksibel Kommunal	Barnehage 3 Base Privatbarnehage
Antall barn på avdelingen/basen	22 (5-åringer)	16 (5-åringer)	48 (3-5 år)
Antall voksne/ansatte på avdelingen/basen	5	4	9
Stillingskategorier og stillingsstørrelse for de ansatte	To barnehagelærere (80 % og 20 %) To barne- og ungdomsarbeidere, (100 % og 100 %) En lærling (100 %)	En barnehagelærer (60 %) Tre assistenter (100 %, 60 % og 20 %)	Tre barnehagelærere (100 %, 100 % og 60 % (på dispensasjon under utdanning)) To fagarbeidere/barne- og ungdomsarbeidere (100 % og 40 %) Fire assistenter (90 %, 80 %, 60 % og 80 %)

Som vist i tabellen ovenfor har de tre utvalgte barnehagene noe ulik organiseringsform. En har en funksjonsinndelt organiseringsform, som er en slags blanding av basebarnehage og avdelingsorganisering, en er avdelingsbarnehage og den tredje er en basebarnehage. To av barnehagene er i urbane strøk, mens den tredje har en landlig beliggenhet og tilknytning. Formålet med utvalget var at de ulike kontekstene og barnegruppene skulle kunne bidra til å belyse variasjoner av vilkår for

medvirkning i fellesskap. Det empiriske materialet er blitt samlet inn i grupper (avdelinger/baser) med de eldste barna i barnehagen (stort sett femåringer). Størrelsen på gruppene varierer fra 16 til 48 barn. Personalet i alle de tre barnehagene var fast ansatte og varierte i antall fra 4 til 9 ansatte i gruppene. Det var flest kvinner i alderen 35–55 år i utvalget (det var en mann i basebarnehagen som var barnehagelærer, og en mann i den kommunale barnehagen som var lærling)<sup>8</sup>.

Til sammen har jeg vært 28<sup>9</sup> dager (9 dager i Barnehage 1 og 2, og 10 dager i Barnehage 3) i barnehagefeltet på ulike dager i perioden oktober til februar 2016. Planleggingen og gjennomføringen av feltarbeidet var avhengig av at personalet som jeg skulle følge, var tilgjengelige, og at barnegruppen ikke var sammen med andre grupper hele dagen. Sykdom i personalet førte for eksempel til at jeg i to av barnehagene måtte utsette avtalte intervjuer med personale. Fleksible forskningsopplegg er et sentralt kjennetegn i studier med kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2013), og er nødvendig i gjennomføringen av forskning i barnehagefeltet. Tidsplanen for feltarbeidet ble til en viss grad planlagt på forhånd, men også tilpasset underveis. Jeg informerte om at jeg ønsket å observere ulike aktiviteter og situasjoner, og at de skulle gjennomføre hverdagen sin slik de pleide. Jeg var i barnehagene mellom 7.30 og frem til 12.30 på grunn av at barnegruppene ofte gikk ut sammen med andre grupper som ikke inngikk i feltarbeidet på dette tidspunktet.

De dagene jeg hadde vært i de utvalgte barnehagene for å samle inn datamateriale til GoBaN-prosjektet, er ikke regnet med. Denne tidligere involveringen virket inn på min kjennskap til avdelingene/basene og gav meg med dette lettere tilgang til feltet. Jeg tenker at både mine tidligere

---

<sup>8</sup> Personalets alder og kjønn har ikke blitt fulgt opp videre i avhandlingen, men kunne vært interessante perspektiver for videre forskning i lys av vilkår for medvirkning i fellesskap.

<sup>9</sup> I regi av GoBaN-prosjektet har jeg ved flere anledninger vært til stede i de utvalgte barnehagene som forskningsassistent og samlet inn ulike kvantitative data, blant annet observasjoner og samtaler med femåringer. Dette materialet inngår ikke i denne avhandlingen.

besøk og min forforståelse og bakgrunn som barnehagelærer virket inn på at jeg raskt var i stand til å orientere meg i den fysiske og sosiale konteksten som var i de tre utvalgte barnehagene.

### 5.3.2 Videoobservasjoner

For å få kunnskaper om barns medvirkning i fellesskap og kommunikasjons handlinger som forekommer mellom barn og personale, anvendte jeg videoobservasjon og tok feltnotater. Til videoobservasjon brukte jeg et håndholdt kamera med fastmontert mikrofon. Fokuset i videoobservasjonene var på interaksjoner mellom barnehagepersonalet og to eller flere barn, der jeg dokumenterte ulike hverdagsaktiviteter som måltider, samlingsstunder, garderobesituasjoner, frilek<sup>10</sup> og voksenstyrte aktiviteter i sekvenser med varighet på ca. 10 minutter<sup>11</sup>. Totalt er det ca. 18,5 timer med videofilm.

Tabell 2 – Oversikt over hvor mange minutter videomaterialet studien bygger på, fordelt på de ulike videosekvensene. Den totale tiden er rundet opp eller ned til hele minutter.

Video-observasjon minutter	Måltid	Garderobe	Frilek	Samling	Voksenstyrt aktivitet
Bhg 1					
Barnehagelærer	40	15	15	40	30
Assistent	40	30	55	40	50
Bhg 2					

---

<sup>10</sup>Fri lek i barnehagen kan egentlig ikke betraktes som «fri» i ordets egentlige forstand, da den alltid vil være en del av de normative rammene som eksisterer i den enkelte barnehagekonteksten (Emilson, 2008).

<sup>11</sup> Videoobservasjon med ca 10 minutters varighet er inspirert av hvordan GoBaN-prosjektet anvender CIP som et verktøy for å observere samspillskvalitet (Bjørnstad et al., 2013).

*Metodologiske og metodiske overveininger*

Barnehagelærer	70	10	25	40	60
Assistent	60	30	50	60	47
Bhg 3					
Barnehagelærer	40	45	60	20	30
Assistent	16	28	50	20	60
Totalt ant. minutter	266	158	255	220	277

Det å anvende video har mange fordeler. Det å kunne stoppe videosekvensene og se på dem flere ganger har vært sentralt for å kunne si noe om interaksjoner, hva barnas initiativer handler om, samt hvordan personalet responderer og viderefører barnas initiativer i fellesskapet. Det er viktig å understreke at videoobservasjon ikke er en nøytral observasjonsmetode (Brinkmann & Thagaard, 2010). Det er jeg og min forforståelse og forskeren bak kameraet som får betydning for hva som filmes, altså utvalg av situasjoner som ses som relevante for mulige analyser av vilkår for barns medvirkning. I likhet med alle andre forskningsmetoder har en slik tilnærming også sine ulemper (Brinkmann & Thagaard, 2010). Selv om utstyret var tilstrekkelig, hadde det samtidig sine begrensninger. Til tider var det store barnegrupper med mange voksne til stede samtidig, noe som førte til at det var mange interaksjoner som foregikk på samme tid, gjerne med høyt lydnivå. Et eksempel på dette var situasjoner i en av barnehagene der opptil 60 barn var samlet i samme rom under måltider, noe som førte til en del støy i rommet som igjen virket inn på lyd kvaliteten på opptakene av utvalgte interaksjoner. En annen utfordring jeg erfarte i enkelte situasjoner, var min egen plassering og videolinsens begrensende synsvinkel. Dette bidro til at det var vanskelig å få tak i blick, tonefall, kroppsbevegelser og det verbale i situasjoner der det var flere barn og voksne til stede samtidig. Dette viste seg for eksempel i måltidssituasjoner der noen av barna satt med ryggen vendt mot meg. Jeg kan derfor ha gått glipp av

kommunikasjonshandlinger som foregikk i fellesskap. Her måtte jeg velge fokus på de barna og personalet som videolinsen greide å fange best, for å få tak i handling og kommunikasjon i fellesskapet. Ved å anvende video og ikke bare feltnotater har jeg likevel i større grad fått med meg detaljer i kommunikasjonen, for eksempel hvem som tar initiativ, samt hva innholdet i kommunikasjonen rommer.

### *5.3.3 Intervju*

Jeg benyttet meg av kvalitative semistrukturerte intervjuer i avhandlingen ettersom det er en relevant metode ut fra forskningsspørsmålet, siden jeg søker etter å få innsikt i hvordan informantene opplever medvirkning. Semistrukturerte intervjuer gav meg mulighet til å anvende en intervjuguide, samtidig som jeg kunne være åpen og fleksibel med hensyn til det å ivareta informantens spontane innspill. Et semistrukturert intervju gir ifølge Dalen (2004) rike muligheter til at informantene får snakke om det som er av betydning for dem, samtidig som forskeren er sikret å få svar på sine spørsmål. Jeg opplevde derfor det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet som en egnet metodologisk tilnærming i avhandlingen i gjennomføringen av individuelle intervjuer med personale og gruppeintervjuer med barn. Kunnskapen vil slik utvikles i relasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. En forsvarlig fortolkning av meningsutvekslingene mellom dem ivaretas gjennom den hermeneutiske tilnærmingen. Ifølge Habermas (1987) handler dette om at forskeren har en hermeneutisk selvrefleksjon som går ut på at man erkjenner sin runddans mellom teori, forforståelse og informasjonen som kommer frem i intervjuene. Dette innebærer at styrken og svakheten i å anvende intervju som metode ligger i selve redskapet, altså i forskeren selv.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) er målet i kvalitative intervjuer å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Denne kunnskapen fremkommer gjennom dialog

(Kvale, 1997, s. 17). Intervjuer gir også en utvidet kunnskap til feltet, da observasjon ikke vil kunne favne deltagerens uttrykkelige opplevelser (Hammersley & Atkinson, 2004). Intervjuer er derfor valgt som metode for datakonstruksjonen som ligger til grunn for denne avhandlingen, i de delene der fokuset er rettet mot personalet og barnas beskrivelser av medvirkning i fellesskap.

### *5.3.4 Intervju med personale*

Det ble gjennomført seks semi-strukturerte individuelle intervjuer (30-50 minutt) med en assistent og en barnehagelærer<sup>12</sup> fra hver av de tre utvalgte barnegruppene. I to av barnehagene var utvelgelsen av barnehagelærer opplagt, da det her var kun en barnehagelærer per barnegruppe. I Barnehage 3 ble dette utvalget gjort ut fra den barnehagelæreren som hadde full stilling. Dette ble for øvrig kriterier for utvalget av assistenter også. Intervjuene ble gjennomført i slutten av feltarbeidet, slik at jeg og personalet ble litt bedre kjent først, og slik at jeg kunne få et inntrykk av barnehagehverdagen i de enkelte barnehagene og dermed koble spørsmålene til konkrete observasjoner fra barnehagen. Alle intervjuene fant sted på møterom i barnehagene. Hensynet til tiden personalet måtte bruke for å gå bort fra sin praksis for å intervjues, var en av grunnene til at antall informanter ble begrenset til en assistent og en barnehagelærer i hver barnehage. Creswell (2013) hevder at tidsbruken kan være en ulempe ved gjennomføring av individuelle intervjuer.

En intervjuguide (se vedlegg 5) ble utviklet i forkant. Jeg prøvde å formulere spørsmålene så åpent så mulig for å få tak i personalets tanker og refleksjoner om deres arbeid knyttet til medvirkning. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd slik at jeg kunne fokusere på informantene under intervjuet.

---

<sup>12</sup> Utdannelse ble i avhandlingen ikke fulgt opp som kriterier for vilkår for medvirkning i fellesskap. Dette kan tenkes å være et fokus i en videre reanalyse.

Hovedtemaet i intervjuguiden er personalets opplevelser av og perspektiver på medvirkning; hvordan og når medvirker barna, dilemmaer i arbeidet med medvirkning; hvordan forstår personalet sin egen rolle når det gjelder barnas vilkår for å medvirke. I intervjuene prøvde jeg å få til en oppfølging av personalets innspill ved for eksempel å si «kan du fortelle mer om ...», eller «Hva mener du med det»? Observasjoner jeg hadde notert meg fra aktiviteter og handlinger ble også i flere tilfeller anvendt som utgangspunkt for oppfølging eller utdyping av spørsmål i intervjuet for å få en dypere innsikt i personalets oppfatning av medvirkning i fellesskap. For eksempel: «Hvis en gruppe med barn leker med klosser og det kommer to andre barn som vil være med dem, men barna som allerede er i leken ikke vil at de skal være med, hva tenker du om det»? Ved å koble spørsmålene til konkrete observerte hendelser prøvde jeg å unngå følelsen av at det finnes noen «rette svar», noe som jeg også for øvrig presiserte tydelig til personalet i starten av alle intervjuene. I ettertid ser jeg at noen spørsmål og svar kunne vært fulgt opp videre. For eksempel forteller Nina at medvirkning er bra for barns videre oppvekst. Her kunne jeg tenkt meg i ettertid og fått høre mer om hva hun mener med det, men jeg går rett over på et annet spørsmål. I intervjuene utelatte jeg helt bevisst ordet fellesskap, ettersom jeg var nysgjerrig på om personalet kom frem til egne refleksjoner som kunne knyttes til en mer fellesskapsmessig forståelse av medvirkning. Dette var ikke en hindring i intervjuene. Det viste seg at personalet selv resonnererte om medvirkning i fellesskap, eksempelvis ut fra beskrivelser knyttet til samarbeid og det å ta ansvar for andre.

### **5.3.5 Gruppeintervju barn**

For å få tak i barnas perspektiver og opplevelser av medvirkning i fellesskap i barnehagen gjennomførte jeg tre semistrukturerte gruppeintervjuer, ett intervju i hver av de utvalgte barnehagene. Dette var et valg basert på min egen forforståelse og antakelsen om at barn er gode til å resonnerere sammen, samt en etisk vurdering for å ivareta alle

barnas integritet, da slike gruppesamtaler gir rom for at barna selv kan bestemme om, når og hvordan de vil delta (Kvale & Brinkmann, 2009). Nærhet til barnas perspektiv, lekfullhet og det å være emosjonelt tilgjengelig var kvaliteter jeg prøvde å ivareta i møtet med barna i gruppeintervjuene, og som Emilson (2008) hevder er sentrale i voksen-barn-relasjoner for å utjevne hierarkiske strukturer og asymmetri.

Totalt 12 femåringer, 7 jenter og 5 gutter, deltok i intervjuene. Ett gruppeintervju med 4 barn i hvert intervju ble gjennomført i hver av de utvalgte barnehagene. Intervjuene varte fra omtrent tyve til nesten førti minutter (21, 26 og 38 min). De ble tatt opp på lydbånd. To av intervjuene fant sted i et møterom i barnehagen, og det tredje i et lite grupperom som ble brukt til førskolegrupper. Intervjuene ble gjennomført etter at jeg hadde vært til stede flere dager i feltet, slik at jeg og barna ble litt bedre kjent med hverandre. Tidligere besøk i de utvalgte barnehagene, i regi av å være datainnsamler for GoBaN, bidro også til å utvide min kjennskap til barna.

Barna som deltok i gruppeintervjuene, ble valgt ut fra gruppen av barn som også var deltakere i GoBaN-prosjektet. Barna hadde ulik språklig bakgrunn og var både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, og utvalget bestod av både gutter og jenter. Det at barnehagelærerne valgte ut barna som skulle være deltakere i gruppeintervjuene, kan selvsagt ha påvirket intervjuene. Det er flere aspekter som kan være av betydning for det empiriske materialet i lys av barnehagelærernes utvalg, for eksempel barnas posisjoner i barnefellesskapet, kjønn, alder og minoritetsbakgrunn (Löfdahl & Hägglund, 2006; Zachrisen, 2016).

Forskning fremhever at barn har ulike maktposisjoner i en barnegruppe (f.eks. Löfdahl & Hägglund, 2006; Markström & Halldén, 2009). Jeg erfarte iblant at enkelte barn tok ordet oftere enn andre. Et virkemiddel jeg brukte for å få barn som ikke tok ordet så ofte, i tale, var det å stille oppfølgingsspørsmål, for eksempel kunne jeg spørre «hva tenker du om det, Jorunn?». Til tross for at enkelte barn tok mer initiativ og snakket



mer enn andre, erfarte jeg likevel at barna på hver sin måte var delaktige og engasjert. For eksempel opplevde jeg at selv om barna ikke pratet, så nikkete de, hadde blikkontakt med den som snakket, og brukte lydmalende ord som «mm-m». Jeg vil heller si at barna var en støtte for hverandre enn at de var ute etter å hevde sine posisjoner. Gruppedynamikken bidro slik til at barna seg imellom skapte dialoger der de bygget på hverandres erfaringer hentet fra barnehagehverdagen. I disse situasjonene erfarte jeg at det var barna selv som sammen drev beskrivelsene fremover og slik skapte en fortelling (materialet). I likhet med det Graue og Walsh (1998) argumenterer for, opplevde jeg her at barn i gruppeintervjuer stimulerer og hjelper hverandre, og at deres diskusjoner kan bli interessante og verdifulle data.

I intervjusituasjonen prøvde jeg å tone meg inn på barnas perspektiv og følge deres innspill, som i flere av intervjuene var lekfulle ytringer. For eksempel når barna ler når de forteller at de har hemmeligheter som er *brødskive* og *ketchup*, og jeg ler med, bidro dette – slik jeg erfarte det – til en avslappet atmosfære i gruppekonsultasjonen. Jeg ser imidlertid også at jeg i flere tilfeller ikke får til å følge barnas perspektiver i lys av at jeg har en plan om å gjennomføre spørsmålene i intervjuguiden. For eksempel kunne jeg ha fulgt opp barnas ønske om hermeleken (slik barna selv beskriver leken) i Barnehage 3, eller ønsket om å få spille spill, men her uteblir en oppfølging fordi jeg blir for opptatt av spørsmålene i intervjuguiden og å få en fremdrift i gruppeintervjuet.

Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle være mest mulig lik en vanlig hverdagslig pedagogisk situasjon/aktivitet. Derfor hadde vi en tegneaktivitet samtidig med at vi gjennomførte intervjuet. Dette fungerte bra i to intervjuer, men i det tredje (Barnehage 3) som fant sted på «førskolerommet», erfarte jeg at barna var mer ufokuserte. Kanskje var det var på grunn av at dette rommet inneholdt mange leker og spill som barna i denne barnehagen ikke hadde tilgang til i hverdagen. I gjennomføringen av dette intervjuet spurte barna flere ganger om de kunne få spille/leke. De reiste seg ofte også opp for å utforske

materialene som var i hyller i dette rommet. For å kunne gjennomføre intervjuet avtalte jeg med dem at vi kunne spille/leke etter at vi var ferdige med intervjuet. I ettertid har jeg også reflektert over om jeg kunne anvendt andre tilnærminger som var mer motiverende og interessante for barna, som bruk av bilder som grunnlag for diskusjoner for å få frem barnas opplevelser av medvirkning i fellesskap.

Jeg var opptatt av å sette spørsmålene inn i en konkret situasjon/handling og at spørsmålene skulle bli stilt i en muntlig form ved å spørre på dialekt og ved å utelate formelle ord. Dette var for å unngå at begreper som ble brukt overfor barna hadde et for høyt abstraksjonsnivå (Aase & Fossåskaret, 2007) (se kap. 5.5 for en utdyping). Jeg ser at det å lytte til barnas innspill var av stor verdi for datakonstruksjonen, samtidig som jeg også ser at min iver etter å komme gjennom de ferdig formulerte spørsmålene kan ha vært en hindring for dette. Et eksempel på at jeg kunne lyttet bedre til barnas innspill for å følge opp barnas responser, var når Ali i Barnehage 2 forteller at han aldri rekker opp hånden i samlingsstunden. Her kunne jeg ha spurt hvorfor han ikke gjør det. De tre gruppeintervjuene gir i sin helhet likevel nyttig kunnskap om barnas perspektiv og erfaringer.

### **5.3.6 Feltnotater**

I løpet av feltarbeidet skrev jeg kontinuerlig ned feltnotater om tanker, refleksjoner og hendelser, totalt 34 maskinskrevne sider.

Jeg noterte regelmessig ned spørsmål og andre refleksjoner som oppstod under feltarbeidet. Det kunne handle om mine opplevelser av atmosfære, organisatoriske aspekter ved personalets arbeid, hva barna og personalet gjorde, og liknende. Et eksempel:

«Mange barn som vandrer rundt i tiden fra 7.30 og til etter frokost ca. 9.30. Alle gruppene er sammen og personalet vandrer rundt fra rom til rom.» (Barnehage 1).

Jeg noterte dilemmaer jeg opplevde under feltarbeidet med hensyn til min egen forskerrolle:

«Observatørrollen er vanskelig. Mange barn spør om jeg kan være med å leke, eller hjelpe dem med votter, dress o.l. Jeg prøver å være så lite delaktig som mulig.» (Barnehage 3).

Jeg noterte også tanker om hva jeg skulle fokusere på videre i feltarbeidet og veien videre i avhandlingen. Ofte skrev jeg ned mine refleksjoner på slutten av dagen i feltet. Feltnotatene er ikke anvendt systematisk i analyseprosessene i avhandlingen, men de fungerte som støtte for meg selv ved å redegjøre klart for mine egne tanker og min egen forforståelse.

#### **5.4 Transkribering av data**

Interaksjoner mellom barna og mellom personalet og barna har vært analyseenheter i avhandlingen, og fokuset i transkriberingen av både intervjuer og videoobservasjoner har gjennomgående vært på kommunikasjon.

Jeg transkriberte selv intervjuene med personalet og gruppeintervjuene med barna i sin helhet rett etter gjennomføringen. Videoobservasjonene ble i kort tid etter opptakene strukturert i oversikter over innholdet i videosekvensene. Av interesse her var for eksempel hva slags lek og andre aktiviteter sekvensene inneholdt. Transkriberingen av videoobservasjonene ble gjennomført i analysens tredje fase, der hovedkategoriene som representerer forskjellige kommunikasjonsmønstre ble identifisert. Én observasjon fra hver av de tre kategoriene ble transkribert i sin helhet.

Det talte ord og det skrevne ord er to vidt forskjellige medier, og omdanningen fra tale til skriftspråk er en form for analyse og fortolkningsprosess. Denne prosessen er ikke ukomplisert, ettersom den kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer, og en del informasjon kan da gå tapt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). For

eksempel erfarte jeg at det i den muntlige talen kom en strøm av ufullstendige setninger, og at det dermed kunne være vanskelig å vite hvor den ene ytringen slutter og den neste begynner. I enkelte av videoobservasjonene var min egen plassering med kameraet grunnen til at ikke alle ytringene til alle barna ble fullstendige. En annen utfordring var knyttet til å tolke og skrive om stemmebruk og kroppsspråk. I transkriberingen av de utvalgte videoobservasjonene erfarte jeg at det var utfordrende å få en god transkribering i de situasjonene der mange barn var til stede i situasjonen og flere samtaler pågikk samtidig. Jeg prøvde likevel å få med meg dynamikken i gruppen og hvem som snakket med hvem, da det var dette som var relevant i lys av problemstillingen. Jeg markerte samtaler som foregikk parallelt ved å skrive «samtidig som» eller «samtidig med at» i transkriberingen.

Alle verbale ytringer i transkriberingene av intervjuer og videoobservasjoner ble skrevet ut fra den dialekten og måten de ulike informantene uttrykte seg på. Dialekten er derimot omgjort til flytende skriftform i artiklene, men innholdet er prøvd å reproduseres så likt som de faktiske utsagnene som mulig. Denne omskrivingen fra dialekt til vanlig skriftform er også gjort av hensyn til lesbarheten og med tanke på anonymisering av den enkelte informant. Andre språklige ytringer er også skrevet frem så lydnært som mulig, for eksempel «æhh», «hmm» og lignende. Ellers har jeg prøvd å markere pauser med [...], og latter er markert med å skrive «ler» i parentes. Høy lyd ofte forårsaket av at det var mange barn og voksne til stede ble også markert i teksten, samt personalets stemmeleie og tonefall.

## **5.5 Forskerrollen og egen forforståelse**

Det å stille spørsmål ved min egen forforståelse i lys av hvem jeg er og hva jeg tenker, vil være en del av avhandlingens hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2004). Gjennom flere års arbeid som barnehagelærer i barnehagen har jeg opparbeidet meg kunnskaper om barnehagen som institusjon og tradisjon, og fått erfaring med hvordan ulike pedagogiske

tilnærminger kan komme til uttrykk i barnehagen. Jeg ser at dette kan ha bidratt til å skape både utfordringer og muligheter i avhandlingens prosesser. En utfordring er åpenbart at jeg kan komme til å tolke barnas uttrykk og respons for «stramt». Med det mener jeg at jeg gjennom utdanning og annen erfaring har fått ett sett med «briller» som jeg forstår verden gjennom. Dette kan hindre meg i å ha et åpent blikk for hva som trer frem i observasjonene og intervjuene. Dette kan også bidra til at jeg tar ting for gitt. På den andre siden kan det også tenkes at min egen forforståelse representerer en mulighet i det at den kan bidra til en mer nyansert forståelse av dataene. For eksempel har jeg gjennom arbeidet som barnehagelærer opparbeidet meg kompetanse på hvordan man lytter og snakker med barn, hva de er interessert i, og hvordan man best kan lede en gruppe med barn. Slike kvalifikasjoner mener jeg kan ha vært av betydning for hvordan jeg klarte å tone meg inn på barna, og derigjennom lettere kunne få innsyn i og tilgang til deres tanker og erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 98–111) må forskeren besitte en allsidig kompetanse i intervjusituasjonen, en kompetanse som de mener er basert på en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner.

En annen erfaring som kan ha virket inn på barnas forståelse av min forskerrolle, var rollen jeg tidligere hadde hatt i de utvalgte barnehagene som datainnsamler i GoBaN-prosjektet. På den ene siden finnes det en mulighet for at barna så på meg som en ekspert som var ute etter riktige svar. På den andre siden ble det kanskje lettere for dem å forholde seg til meg siden de hadde kjennskap til meg fra før, og dermed lettere gav meg tilgang «bak scenen»? Jeg erfarte at både barna og personalet ga meg tilgang til feltet på en inkluderende måte. Både mine tidligere besøk og min forforståelse og bakgrunn som barnehagelærer bidro til at jeg raskt var i stand til å orientere meg i den fysiske og sosiale konteksten i de tre utvalgte barnehagene. Jeg ser at det at klarhet egen rolle som forsker, og det å forstå de ulike rollene barna hadde i gruppeintervjuene, kan ha vært av betydning for kunnsdanningen i denne avhandlingen.

Ifølge Eide og Winger (2005) krever forskning der barn er deltakere, høy grad av bevissthet og ydmykhet fra forskerens side overfor ansvaret man påtar seg ved å tre inn på deres arena. Videre understreker de at barna som er involvert i forskningen, er prisgitt forskerens faglige integritet og lydhørhet overfor dem. Under feltarbeidet prøvde jeg å være til stede på en slik måte at jeg ivaretok barnas integritet og ikke hindret dem i deres vanlige hverdagsliv i barnehagen. Ved oppstart av en videoobservasjon ble barna og personalet alltid gjort oppmerksomme på at de ble filmet, og at dersom noen ikke ønsket å bli filmet, ville jeg ikke gjøre det. I de fleste opptakene fortsatte barna med de gjøremålene og handlingene som de var opptatt av, uten at de synes å være forstyrret av min forskerposisjon. Derimot ser jeg at enkelte av personalet i et par av observasjonene tidlig i feltarbeidet kan være påvirket av min tilstedeværelse. Jeg valgte å ikke skru av kameraet i de aktuelle tilfellene, men ser at handlinger og kommunikasjon kan være påvirket av min tilstedeværelse. I det store og hele syntes personalet raskt å venne seg til min tilstedeværelse og min forskerrolle, og ble lite påvirket av filmingen.

Jeg hadde rollen som en interessert observatør (Johansson, 2011) som var en annerledes voksen enn det øvrige personalet i barnehagene, ved at jeg for eksempel ikke deltok i lek, ikke involverte meg i konflikter og samhandling eller tok noen avgjørelser. Slik distanserte jeg meg fra de vanlige pliktene; ansvar og oppgaver som jeg ellers ville ha hatt dersom jeg var en av de ansatte. Jeg deltok altså ikke som en vanlig voksen i barnehagen, som gav omsorg, satte grenser eller tok initiativ til å sette i gang aktiviteter osv. Palludan (2005, s. 116) ser en slik måte å bevege seg i feltet på som sentral når man skal posisjonere seg som noe annet enn de andre, nemlig som forsker. Selv om jeg hadde en lite deltakende rolle i feltet, var jeg likevel til stede både ved å svare på barna og personalets spørsmål, tilby en hånd å holde i, hjelpe barn med å ta på votter eller dra opp en fastkilt glidelås o.l. Når barna spurte meg hva jeg gjorde i barnehagen, sa jeg at jeg skulle finne ut av hvordan det var for

barn å være i barnehagen, og grunnen til at jeg filmet og noterte, var for at jeg skulle kunne huske alt jeg så og alt de gjorde i barnehagen.

Nedenfor presenteres et eksempel på et sitat fra en av mine feltnotater som kan indikere barnas syn på min rolle i barnehagen.

«Jeg kom inn på rommet der guttene (alle 5år) lekte med putene, og jeg spurte hva de holdt på med, og Nils sa at de slåss med puter. Jeg spurte om det var lov, og han svarte at det var ikke det. De fortsatte leken selv om jeg var til stede».

Barnas ytring om at de slåss med puter (noe de ikke hadde lov å gjøre i barnehagen), samtidig som de fortsetter å slåss med puter selv når jeg er til stede, kan indikere at de så på meg som en annen voksen enn personalet.

## **5.6 Analyse og fortolkning**

Å analysere betyr bokstavelig talt å bryte noe ned til mindre deler ved at man søker etter mening gjennom å «tolke og beskrive noe som noe», det vil si at man løfter dette «noe» opp til et annet abstraksjonsnivå (Brinkmann & Thanggaard, 2010). Som nevnt tidligere spiller fortolkningen en setral rolle i kvalitativ hermeneutisk forskning, og dermed også for analysene i denne avhandlingen, ettersom fokuset i en slik tilnærming er på beskrivelser og fortolkninger av meningsinnhold (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Fremgangsmåten for analysene i denne avhandlingen er inspirert av hvordan Kvale og Brinkmann (2009) beskriver analyser med fokus på mening ut fra tre steg: 1) meningsfortetting, 2) meningskategorisering og 3) meningsfortolkning. Dette representerer en tilnærming som jeg tenker ligger nært opp til hvordan Alvesson og Sköldberg (2008) definerer en abduktiv tilnærming, i det at det empiriske vektlegges, samtidig som den teoretiske forståelsen implisitt er til stede. Jeg opplevde at tilnærmingen i analysen på en måte først tvang meg til å la empirien komme frem på

en nyansert måte, for deretter å sette den inn i en fordypet forståelse i sammenheng med teori og tidligere forskning.

Jeg har prøvd å ha en åpenhet med hensyn til hva som viste seg av for eksempel likheter og variasjoner, noe som er et sentralt kjennetegn i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Analysen har tatt utgangspunkt i enkeltfenomener, samtidig som jeg løpende reflekterte over enkeltdelens relasjon til helheten i datamaterialet (Brinkmann & Thaggaard, 2015). Det har vært en bevegelse mellom det å bryte ned og å systematisere (bygge opp, sette sammen) for å kunne få et overblikk over materialet, slik at jeg har kunnet få øye på nye sammenhenger; nye ordener som ikke var åpenbare fra begynnelsen.

Denne dialektikken kan ses i sammenheng med hvordan den hermeneutiske tilnærmingen og en form for hermeneutisk selvrefleksjon har påvirket mine analyser, der jeg har vektlagt en prosess med å se helhet og deler i en vekselvirkning med min egen forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008; Habermas, 1987). Det betyr at for å kunne forstå personalets og barnas beskrivelser av og handlinger knyttet til medvirkning i fellesskap, har jeg samtidig vært nødt til å jobbe med å forstå meg selv, fordi tolkningene mine alltid vil være påvirket av min egen kulturelle og historiske kontekst. Dette innebærer også en synliggjøring av tidligere forskning som på ulike måter har hatt betydning for utviklingen av denne avhandlingens forskningsspørsmål. Dette innebærer også at man må være transparent om hvordan det aktuelle fenomenet studeres og tolkes, samt at man må redegjøre for den teoretiske tilnærmingen, slik at tolkninger i analysen kan granskes ut fra det spesifikke perspektivet som anvendes.

Det betyr, slik jeg ser det, at man ikke kan forholde seg nøytralt til dataene i analysene i avhandlingen, fordi referanserammene som er nevnt ovenfor alltid vil være av betydning for hva som er mulig å få frem. For eksempel er det her verd å trekke frem avhandlingens ontologiske plassering i Habermas' doble perspektiv, livsverdenen og systemet, og



hvordan en slik plassering virker inn på hele avhandlingens konstruksjon, deriblant analysen og resultatene (se kap. 4 for en utdyping av dette).

I den første gjennomlesingen av materialet virket det uoverskuelig og rotete, men tålmodighet og det å tvinge seg selv til å fortsette lesingen gir til slutt en større forståelse av materialet, hevder Brinkmann og Tanggaard (2015). En slik fremskriving er veldig gjenkjennbart for hvordan jeg selv erfarte analyseprosessene i arbeidet med avhandlingen. Til tider opplevde jeg analysearbeidet som svært uoversiktlig med tanke på hvordan jeg skulle begynne meningsfortettingen. Ofte opplevde jeg at jeg nærmest måtte tvinge meg selv til å fortsette med gjennomlesingen og bearbeidingen. De tre analysestegene, meningsfortetting, meningskategorisering og meningsfortolkning, hjalp meg til å etablere en struktur og en progresjon i analysearbeidet.

I denne avhandlingen innebar meningsfortettingen at jeg leste gjennom det empiriske materialet flere ganger, både for å bli skikkelig kjent med det og for deretter å kunne komprimere sekvenser av mening som trådte frem ved gjennomlesingen.

Meningskategoriseringen gikk ut på at jeg kategoriserte sekvenser ut fra for eksempel likheter, variasjoner og interessante sekvenser som trådte frem. Kategorisering innebærer en systematisk konseptualisering av et utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 47). Gjennom identifisering av likheter og variasjoner i kommunikasjonsprosesser mellom barna og personalet, samt i barnas og personalets beskrivelser, førte analysenes prosesser frem mot noen fremtredende tendenser som jeg til slutt mener danner noen kategorier som kan bidra med kunnskap om vilkår for barns medvirkning i fellesskap.

Den siste fasen med meningsfortolkning kjennetegnes av følgende: «Fortolkeren går utover det som direkte sies, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst [...] «en rekontekstualiserer utsagnene innenfor en

bredere referanseramme» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214). Meningen blir til også her ved at delene ses i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008). For eksempel ble teoretiske begreper samt tidligere forskning til hjelp for at jeg skulle oppnå økt forståelse, og for etablering av kategorier ut fra avhandlingens fokus og forskningsspørsmål.

## Metodologiske og metodiske overveininger

Tabell 3 – Avhandlingens forskningsspørsmål, empiriske materiale, teori, analyseenheter og analysebegreper

Studie	Forskningsspørsmål	Empirisk materiale	Teori	Analyse-enhet	Analysebegrep
1	What do children describe as hallmarks influencing their ability to participate in the ECEC community?	Tre semi-strukturerte gruppeintervjuer med fire 5-åringar i hvert intervju	Biesta	Barnas beskrivelse av å medvirke med andre	Biestas forståelse av demokrati med fokus på subjektivitets-dimensjonen
2	What kind of communication patterns occur in educator and child interactions and how do these influence children's opportunities to participate in ECEC community? How can communication patterns and the opportunities for participation in a community be understood from a lifeworld and a system perspective?	Video-observasjoner av interaksjoner mellom barn og personale. I totalt ca. 20 videotimer fra ulike hverdagsaktiviteter	Håbermas	Kommunikasjon mellom voksne og to eller flere barn og muligheter for å delta, bli inkludert, akseptert og engasjert i fellesskap med andre	Strategiske og kommunikative handlinger, samt system- og livsverdens-perspektiv
3	Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap?	Intervju med 3 barnehagelærere og 3 assistenter	Håbermas Biesta	Personalets beskrivelse av arbeidet med medvirkning i fellesskap	Strategiske og kommunikative intensjoner samt Biestas forståelse av demokrati med fokus på subjektivitets-dimensjonen
<i>Sammenfattende analyse av sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap</i>	Hva trer frem som sentrale vilkår for barns medvirkning i fellesskap med utgangspunkt i barnas og personalets handlinger og beskrivelser, og hvordan kan disse forstås ut fra et samfunnsperspektiv?	Vilkårene: gjensidig kommunikasjon, felles plattform, ansvar for andre, tillit, frihet til å velge eller avstå fra deltakelse, samhold, barns initiativer og barnehagens institusjonelle strukturer og regler	Håbermas Biesta	Vilkårene for medvirkning i de tre studiene	Strategisk og kommunikativ kommunikasjon, samt intensjoner, livsverden- og system-perspektivet, Biestas forståelse av demokrati med fokus på subjektivitets-dimensjonen Vilkårene: gjensidig kommunikasjon, felles plattform, ansvar for andre, tillit, frihet til å velge eller avstå fra deltakelse, samhold, barns initiativer og perspektiver, aksept for ulikhet samt barnehagens institusjonelle strukturer og regler

De tre studiene som tabellen ovenfor viser til, gir en oversikt over anvendelse av avhandlingens teoretiske tilnærming, empiriske materialer og analyseenheter. Formålet og forskningsspørsmålene har vært styrende for valgene av ulike tilnærminger i de respektive studiene. Dette har virket inn på analysene i de tre studiene og ført til variasjoner, selv om stegene i analysene er gjennomført etter de samme prinsippene som er beskrevet ovenfor.

I det følgende presenteres en mer detaljert gjennomgang av analyseprosessene i de tre studiene, etterfulgt av en sammenfattende analyse av sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap.

### *5.6.1 Analysetilnærming i de tre studiene*

I studie 1 analyseres gruppeintervjuer med barn med fokus på barnas perspektiver på hvordan de kan medvirke i fellesskap. Analysens første steg gikk ut på å gjennomføre en meningsfortetting av de transkriberte intervjuene. Med en åpen hermeneutisk (Alvesson & Sköldberg, 2008) tilnærming ble intervjuene først lest nøye, både som helhet og deler, for å kunne komprimere sekvenser ut fra likheter, variasjoner og tilbakevendende mønstre i barnas svar. For eksempel ble barnas beskrivelser i de tre intervjuene først komprimert, og satt inn systematisk under spørsmålene for at jeg skulle kunne se om det var variasjoner og likheter i barnas beskrivelser på tvers av intervjuene.

Neste steg i analysen var å kode de ulike meningssekvensene som kom frem i analysens første steg. Flere variasjoner av meningskategorisering fremkom i denne fasen, for eksempel ulike beskrivelser knyttet til humoristiske aspekter, det å ha venner, det å ta vare på andre og regler. Videre ble barnas beskrivelser og de kategoriene som var fremtredende i den første analysefasen, sett i enda tettere sammenheng med hverandre for å kunne kode meningsbærende nyanser i barnas beskrivelser. Denne prosessen førte til fem fremtredende kategorier. Til slutt, i den tredje analysefasen, ble de ulike kategoriene tolket i sammenheng med tidligere

forskning og teori, og da primært ut fra hvordan Biestas beskriver subjektiveringsdimensjonens sentrale posisjon for en medvirkende demokratisk praksis.

I studie 2 analyseres videoobservasjoner av interaksjoner mellom barn og personale med fokus på hvilke kommunikasjonsmønstre som trer frem i interaksjoner mellom personale og barn, med fokus på barnas muligheter til å medvirke i fellesskap. Analysens første steg var å få til en meningsfortetting i det totale materialet. Spørsmål som i denne prosessen ble stilt til alle videosekvensene i materialet, var: Hvem deltar, og hvordan? Hvem tar initiativet, og hvem responderer / hvordan responderes det? Hvordan er barna inkludert og akseptert? Har barn og personale oppmerksomhet, engasjement og virksomhet, eventuelt hvordan kommer det til uttrykk? Jeg undersøkte også verbale aspekter som for eksempel om kommunikasjonen var i form av dialog eller monolog, hvordan pronomener ble brukt (vi, deg, meg, du, etc.). Ikke-verbal kommunikasjon som kroppsholdninger, tonen i stemmen, bevegelsene og blikkene ble også ivaretatt.

Videre gjennomførte jeg en meningskategorisering der jeg søkte etter likheter og variasjoner i de totalt 131 videosituasjonene for å identifisere meninger i kommunikasjonen. Målet var å rekonstruere og beskrive betydninger og intensjoner i kommunikasjonen.

I det tredje analysesteget gjennomførte jeg en meningsfortolkning, der jeg undersøkte alle situasjonene på nytt, før de ble oppsummert og nedskrevet med hensyn til likheter og variasjoner i kommunikasjonen i lys av Habermas' teoretiske begreper om kommunikative og strategiske handlinger. Analysen genererte tre hovedkategorier som representerer forskjellige kommunikasjonsmønstre. Disse kategoriene ble videre analysert og tolket fra et livsverden- og systemperspektiv, noe som åpnet for en videre/dialektisk forståelse av kommunikasjonsmønstrene i lys av barns vilkår for å medvirke i fellesskap også fra et utenfraperspektiv (systemet) (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I studie 3 analyseres semi-strukturerte individuelle intervjuer med personalet i barnehagen med fokus på personalets opplevelser av barns medvirkning i og identifisering av kollektive orienteringer. Analysens første fase bestod av en grundig gjennomlesing av intervjuene for å få en meningsfortetting av det totale materialet. Her analyserte jeg først intervjuene enkeltvis, før jeg deretter satte dem i sammenheng med hverandre. Spørsmål som i denne prosessen ble stilt til alle intervjuene var for eksempel hvor og når beskriver personalet at barn medvirker, hvordan beskriver de sin egen rolle i lys av barnas vilkår for å medvirke, samt ser de noen dilemmaer knyttet til barns medvirkning.

I den andre fasen av analysen søkte jeg etter variasjoner og likheter med tanke på å identifisere fremtredende mønstre i personalets beskrivelser. I dette arbeidet sto en rekonstruksjon av personalets beskrivelser med tanke på hvilke intensjoner som kunne ligge bak personalets beskrivelser, sentralt (Habermas, 1984). De ulike analyse spørsmålene nevnt ovenfor ble for eksempel sett opp mot hverandre (helheten i sammenheng med delene) i de ulike beskrivelsene. Variasjoner som var fremtredende i denne analysen, var ulik fokusering på vilkår for medvirkning knyttet til enkeltbarn versus fokus på medvirkning i kollektive prosesser.

I den siste analysefasen fulgte jeg opp det kollektive der beskrivelser knyttet til handlinger og kommunikasjon med andre kom til uttrykk. For eksempel beskriver personalet at «de får hjelpe andre», eller «deltar i diskusjoner med andre» osv.

Dette ble videre konstruert i kategorier i sammenheng med studiens teoretiske perspektiver og tidligere forskning slik at jeg kunne finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i personalets beskrivelser. Intensjonene bak personalets beskrivelser ble her sentralt ut fra Habermas' teoretiske perspektiv på strategiske og kommunikativt orienterte handlinger, samt Biestas

forståelse av demokrati med fokus på subjektiveringsdimensjonen som bakgrunn for analyse og diskusjon av vilkår for medvirkning i fellesskap.

### *5.6.2 Sammenfattende analyse av vilkår for medvirkning i fellesskap*

De ulike vilkårene som trådte frem i de tre studiene, var: gjensidig kommunikasjon, en felles plattform, ansvar for andre, tillit, frihet til å velge eller avstå fra deltakelse, samhold, barnas initiativ og perspektiv, aksept for ulikhet og barnehagens institusjonelle strukturer og regler. Resultatet fra de tre studiene bidrar på ulike måter til å svare på hovedproblemstillingen i avhandlingen om hva som trer frem som vilkår for barns medvirkning i fellesskap med utgangspunkt i barn og personalets handlinger og beskrivelser, og hvordan dette kan forstås fra et samfunnsperspektiv. Ut fra resultatene fra de tre studiene så jeg ytterligere muligheter for et fjerde analysesteg, da visse vilkår så ut til å strekke seg på tvers av ulike data. De ulike sentrale funnene ble bygget sammen til et nytt analysenivå med formål om å identifisere gjennomgående likheter eller variasjoner. Ved hjelp av de tre analysestegene, det vil si meningsfortetting, meningskategorisering og meningsfortolkning, ble en struktur og en progresjon opprettholdt også i denne analysen.

Analysens første fase, meningsfortettingsfase, innebar å få en oversikt over vilkårene i de tre studiene, for deretter å komprimere meninger ut fra likheter og variasjoner på grunnlag av studienes resultater. Deretter, i meningskategoriseringsfasen, ble likheter og variasjoner i vilkårene på tvers av disse studienes resultater systematisert. For eksempel identifiserte jeg aspekter som kunne kobles til det å hjelpe til, ta ansvar for andre, følge normer og regler og ha noen å være sammen med, i hver studie. Videre arbeidet jeg med å kode meningsbærende nyanser ved å prøve vilkårene i sammenheng med hverandre og hver for seg. Eksempelvis arbeidet jeg med spørsmål om hvordan deltakernes intensjoner var rettet mot fellesskap, noe som trådte frem i alle studiene.

Videre virket det som at spørsmål om tillit var gjennomgående, på samme måte som at spørsmål om ulikheter var en fremtredende tematikk i studiene. Jeg stilte også spørsmål om hvorvidt noen vilkår var mer overordnet/underordnet, og om de kunne henge sammen. Habermas' doble perspektiv og den kommunikative handlingsteorien, samt Biestas subjektiveringsdimensjon, var til hjelp med å gi en forståelse av vilkårene også fra et samfunnsperspektiv. Gradvis vokste tre vilkår for medvirkning i fellesskap frem i analysen: fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet.

### **5.7 Tolkningenes troverdighet og gyldighet**

Det å stille spørsmål ved tolkningenes troverdighet og gyldighet er sentralt i avhandlingen, ettersom fortolkning ligger bak avhandlingens kunnskapskonstruksjon (Ödman, 2004). Kvale (1997) påpeker at validering er en prosess der forskeren på alle stadiene i forskningen stiller seg kritisk, klargjør valg og er åpen om begrensninger som virker inn på gyldigheten. Dette er noe jeg i avhandlingen har prøvd å gjøre rede for gjennom å ha åpne beskrivelser av forskningsprosessen, redegjøre for valg og være åpen for begrensninger som kan ha virket inn på gyldigheten av avhandlingen. Eksempler på dette er fremskrivingen av egen forforståelse og forskerrolle (se kap 5.5). Dette betyr at ved at jeg har et kritisk syn på forskningsprosessen, vil kunnskapen jeg påstår å ha funnet fram til, fremstå som troverdig og gyldig ut fra de premissene jeg har gjort rede for. I dette kapittelet er hovedvekten på validiteten. Kvale og Brinkmann (2010, s. 250) omtaler et valid argument ut fra om det er et fornuftig, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Nærmere bestemt handler validitet om å beskrive «hva» og «hvorfor», altså at jeg begrunner de valgene jeg har gjort med hensyn til muligheter for å se det empiriske materialet fra et vitenskapelig perspektiv (Kvale, 1997). Jeg har valgt å diskutere tolkningenes kvalitet ut fra hvordan Kvale og Brinkmann (2010, s. 253–263) resonnerer omkring validitet



som håndverksmessig validitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

### **5.7.1 Håndverksmessig validitet**

Håndverksmessig validitet bygger på kontroll av (tolkningene av) arbeidet gjennom alle fasene, dvs. fra konstruksjonen av data til bearbeidingen og beskrivelser (Kvale, 1997). Validiteten handler først og fremst om å avdekke sammenhenger og identifisere hvordan ulike fenomener og mekanismer henger sammen, ut fra begrunnede framskrivinger av et empirisk materiale (ibid.). Hermeneutikken og dens hermeneutiske spiral, der helhet-del-tenkningen utgjør en vitenskapelig tilnærming der forfatterens egen forforståelse også spiller inn. Dette gir føringer for en retning for forskningen og danner et grunnlag for validitet i avhandlingen. Et ytterligere validitetsspørsmål er at jeg har benyttet meg av ulike metoder. Videoobservasjoner, gruppeintervjuer med barna og intervjuer med personalet har gitt meg ulike perspektiver, detaljer og nyanser som gjør meg i stand til å forstå interaksjoner med fokus på fenomenet medvirkning i fellesskap. Ved å la ulike metodiske tilnærminger komplementere hverandre, kan disse sammen støtte opp om bestemte tolkninger og dermed i seg selv utgjøre et tegn på at tolkningene har validitet hevder Hammersley og Atkinson (2007).

Uansett hvor nøye man er med å sikre en troverdig kvalitet i forskningens ulike faser, vil det alltid tre frem problemer og vanskeligheter som må håndteres på en eller aller annen måte (Emilson, 2008, s. 71). I avhandlingen erfarte jeg for eksempel at konstruksjonen av spørsmål samt gjennomføringen og tolkningen av gruppeintervjuene med barna var utfordrende. Dette skyldtes det faktum at nøkkelbegreper som «medvirkning» og «fellesskap» måtte skrives om, da begrepene var for abstrakte for barna. Gyldigheten ligger i tydeligheten i omskrivingene, både hvordan de blir omskrevet (intervjuguiden), og hvordan de virket inn på resultatene.

En annen utfordring som jeg tidligere har belyst (se 5.3.2) var min egen plassering i forhold til gruppen med barn og personale som jeg skulle videoobservere. I og med at kommunikasjon er knyttet til medvirkning i fellesskap, var det utfordrende å komme tett på slik at både verbale og non-verbale uttrykk ble fanget opp gjennom kameranlinen. Selv om jeg anvendte et håndholdt kamera, erfarte jeg at det i noen situasjoner var vanskelig å få med alle barnas uttrykk. Viktig informasjon kan ha gått tapt og slik ha virket inn på avhandlingens tolkninger og validitet.

Håndverksmessig validitet handler også om i hvilken grad jeg kan vite at barna og personalet har svart ut fra sine egne oppfatninger, eller om det er jeg som kan ha påvirket svarene deres ut fra spørsmålstillingen samt deres justeringer i møtet med meg. Jernes (2013) er inne på noe av det samme når hun stiller spørsmålet om i hvor stor grad man egentlig kan være i dialog med informantene. For eksempel kan måten jeg stiller spørsmålene på, hvilke spørsmål som stilles og hvem som får svare på spørsmålene, ha virket inn på hvordan barna (og personalet) uttrykte seg i gruppeintervjuene, og hvem som tok ordet eller svarte på spørsmål. Dette er spørsmål som trådte frem under intervjuene, men som jeg også reflekterte over i etterkant (se 5.3.5 for videre utdyping).

### **5.7.2 Kommunikativ validitet**

Kommunikativ validitet handler om å trekke forskjellige deltakere inn i et valideringsfellesskap. Gyldig kunnskap blir til gjennom å overprøve kunnskaper i en dialog med andre, men det må også legges til at validering alltid innlemmer en usikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) mener at forskeren styrker validiteten dersom vedkommende for eksempel får en annen forsker til å vurdere kritisk de analysene som er gjort. I arbeidet med denne avhandlingen har veiledere og medforfattere vært sentrale dialogpartnere, og de har bidratt til gode kritiske dialoger gjennom avhandlingens ulike faser. Mine egne analyser med fortolkninger har også blitt presentert på konferanser der andre forskere kritisk har utfordret meg i mine egne tolkninger og

normative vurderinger. Det å bruke tidligere forskning og flere ulike teoretiske perspektiver (Habermas' kommunikative handlingsteori og Biestas perspektiv på demokrati som et komplement til denne, se kap. 4) for å konstruere og støtte opp under mine egne tolkninger kan også være et bidrag til å styrke tolkningenes validitet (Hammersley & Atkinson, 2007).

### **5.7.3 Pragmatisk validitet**

Pragmatisk validering henger sammen med forskningens relevans, og bør alltid overveies i forkant av prosjektet (Malterud, 2011, s. 187). I denne avhandlingen har jeg gjennomført litteratursøk gjennomgående i alle faser av arbeidet for å få en oversikt over forskning av relevans for avhandlingens fokus. Litteraturgjennomgangen viste at medvirkning koblet til kollektive aspekter er underrepresentert i forskningen (Emilson & Johansson, 2017). Malterud (2011, s. 187) hevder at gyldigheten av kunnskaper vi utvikler, er avhengig av hvorvidt noen kan bruke den til noe – at den kan utgjøre en forskjell.

Pragmatiske validitetskriterier legger altså vekt på de praktiske implikasjonene for praksis og teori. I denne avhandlingen har jeg prøvd å gi detaljerte beskrivelser av hvordan kunnskapen er produsert i samspillet mellom empiri, analyser, tidligere forskning og teori, samt av hvordan fortolkningene i analysene er gjennomført. Ved å gi grundige beskrivelser av det empiriske materialet vil denne avhandlingen kunne ha en verdi for forskningsfeltet ettersom andre kan bruke «sannheter» fra avhandlingen til videre forskning, der nye antakelser og problemformuleringer kan formes og omformes (Malterud 2011). Kunnskapen fra avhandlingen vil også være av verdi for arbeidet i barnehagen gjennom at den kan gi økt innsikt i medvirkning fra et fellesskapsperspektiv.



## 6 Sammenfatning av artiklene

Denne avhandlingen bygger på tre studier som på ulike måter belyser det overordnede forskningsspørsmålet om hva som trer frem som vilkår for barns medvirkning i fellesskap, og hvordan dette kan forstås fra et samfunnsperspektiv. De tre studiene som brukes som kunnskapsgrunnlag for avhandlingen er publisert som artikler i nasjonale og internasjonale tidsskrifter. Artikkelen 1 bygger på gruppeintervjuer av femåringer, artikkelen 2 omfatter videoobservasjoner av interaksjoner mellom barn (to eller flere) og personalet, mens artikkelen 3 er basert på individuelle intervjuer av personalet i barnehagen. To av artiklene er skrevet på engelsk, og en på norsk. Det er viktig å understreke at resultatene som presenteres, er mine egne konstruksjoner av data som er blitt til gjennom en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming, der vekslingen mellom empiri og teori har vært grunnleggende (Alvesson & Skoldberg, 2008; Gadamer, 2004; Kvale & Brinkmann, 2010).

Artiklene som inngår i avhandlingen:

### 6.1 Artikkelen 1

I den første artikkelen, (Ree, M., Alvestad, M. & Johansson, E) utforsker forfatterne hva barna selv beskriver som viktige kjennetegn som påvirker deres vilkår for å medvirke i fellesskap med andre i barnehagen. Artikkelen ble publisert i tidsskriftet *International Journal of Early Years Education* i 2019.

Resultater fra analysen i denne studien viser at det å få tilgang til å medvirke i fellesskap med andre er et sammensatt og komplekst spørsmål. I studien identifiseres 5 hovedmønstre/kategorier for hva barna uttrykker som sentrale kjennetegn på vilkår for å medvirke i fellesskap med andre barn i barnehagen. Disse kategoriene benevnes som: tillit, ansvar for andre, frihet til å velge og til å avstå fra å medvirke, det å ha

en felles plattform samt det å tilpasse seg institusjonelle regler og normer.

Kategoriene speiler forhold som går på at det å ha gode relasjoner til andre barn er viktig for å ha tilgang til å medvirke i fellesskap. Dette er situasjoner der tillit, det å ta ansvar for hverandre samt det å ha noe felles med andre er viktig for barna. Det at barn har muligheter til å etablere intersubjektive forhold der respekt for andres ulike væremåter ligger til grunn, synes å være et sentralt overordnet vilkår for medvirkning som må ivaretas for å sørge for muligheter for barnas tilgang til å medvirke i fellesskap i barnehagen. Samtidig er barna inne på forhold som i større grad kan kobles til personalet, når de beskriver kjennetegn som det å tilpasse seg institusjonelle normer og regler og å kunne velge om de vil være deltakere eller ikke. Det som er interessant ved de sistnevnte kjennetegnene, er at det å tilpasse seg institusjonelle regler og normer ifølge barna både kan fremstå som hindringer og muligheter for å medvirke. Det er også interessant at barna er inne på dette med å kunne avstå fra å være medvirkende i fellesskap, da det å medvirke ofte blir fremstilt som noe positivt og etterspurt. I lys av dette resultatet er det interessant å reflektere over – i et fellesskapsperspektiv – om en praksis der hvert barn i gruppen kan velge om han eller hun ønsker å delta i bestemte aktiviteter eller situasjoner, ville kunne motvirke demokratiske fellesskapsprosesser, ettersom fokuset her blir på enkeltbarns selvbestemmelse og valg. Jeg vil si at dette kjennetegnet er komplekst å oppnå i praksis, både når det gjelder det enkelte barnet og gruppeperspektivet.

## **6.2 Artikkel 2**

I den andre artikkelen (Ree. M. & Emilson, A) undersøkes det hvilke kommunikasjonsmønstre som er fremtredende i interaksjoner mellom personalet og barn (to eller flere), og hvordan disse virker inn på barnas muligheter for å medvirke i fellesskap. Artikkelen ble publisert i tidsskriftet *Early Child Development and Care* i 2019.

Resultater fra analysen i denne studien viser at det i barnehagen primært er fokus på enkeltbarn samt en målrettet praksis der læreren kontrollerer og styrer kommunikasjonen, og dermed også barnas livsverden. Dette kommer tydelig frem i to av tre kommunikasjonsmønstre som ble identifisert, nemlig i det kontrollerende og det støttende kommunikasjonsmønsteret. Den kontrollerende kommunikasjonsformen er nært knyttet til Habermas' (1995) konsept for strategisk handling, der målorientering er sentralt. Slike kommunikasjonsmønstre forekom i alle typer situasjoner (måltid, samlingsstund, fri lek, voksenorganisert aktivitet og garderobesituasjon). En variasjon som kan nevnes i forbindelse med disse to kommunikasjonsmønstrene, var at barna i møtet med støttende kommunikasjon syntes å medvirke til en viss grad, men da fra et enkeltbarnsperspektiv.

I det tredje kommunikasjonsmønsteret, det gjensidige, synes målet i kommunikasjonen å være relatert til barns livsverden ved at den bidro til muligheter for et felles repertoar, gjensidig oppmerksomhet og engasjement i en felles virksomhet (aktivitet) mellom personale og barna (to eller flere). Dette kommunikasjonsmønsteret var det mønsteret som trådte frem i færrest situasjoner i materialet. Situasjonene dette mønsteret forekom tydeligst i, var i frilek- og måltidssituasjoner, mens i samlingsstundene synes et slikt mønster å være fraværende. Det er verdt å legge til at i noen av situasjonene overlapper kommunikasjonsmønstrene hverandre, noe som for eksempel betyr at kommunikasjonen både var gjensidig og støttende i samme kommunikasjonsepisode. Det mønsteret som var mest dominerende i situasjonen, ble da avgjørende for kategoriseringen.

### **6.3 Artikkel 3**

I den tredje artikkelen (Ree, M) undersøker jeg hvilke vilkår for medvirkning som trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap. Artikkelen ble publisert i tidsskriftet *Barn* i 2020.

Resultatene fra analysen i artikkelen viser blant annet at vilkår for medvirkning i fellesskap krever at personalet har fokus på ivaretagelse av samhold og aksept for ulikhet, at barns perspektiver/initiativer ivaretas og at de har fokus på barnehagens institusjonelle strukturer og regler som vektlegger fellesskapets interesse. Studien viser også at personalets beskrivelser av handlinger fortolket som kommunikative intensjoner bidrar til vilkår for barnas medvirkning i fellesskap. En slik intensjon synes å være orientert mot å skape felles oppmerksomhet og engasjement blant barna ved å ivareta barnas ulike initiativer og løfte dem frem i fellesskapet. Beskrivelser der intensjonene for handling syntes å være rettet mot individuelle ferdigheter knyttet til gitte normative måter å være og handle på, bidro til vanskeligheter for barna når det gjaldt å kunne medvirke i fellesskapet. Samtidig viser studien at vilkår for medvirkning i fellesskap krever ulike strategier alt etter hva som er formålet med barnas aktiviteter eller handlinger. I enkelte av beskrivelsene fra personalet kan vi stille spørsmål ved om strategiske intensjoner i form av en viss voksenkontroll og målstyring også kan bidra til muligheter for å medvirke i fellesskap, dersom intensjonene er rettet mot fellesskapets gode.

#### **6.4 Kort oppsummering av resultater fra artiklene**

De tre artiklene bidrar på ulike måter med kunnskap om vilkår for barns medvirkning i fellesskap barnehagen. Studiene gir en indikasjon på at det å ha mulighet til å medvirke i fellesskap i barnehagen er et sammensatt og komplekst pedagogisk spørsmål, som må ses i sammenheng med barnas muligheter for å skape gode relasjoner med hverandre. Dessuten henger medvirkning i fellesskap sammen med personalets kommunikasjon, prioriteringer og intensjoner, samt politiske (systemets) rammer og føringer. I denne avhandlingen gir den sammenfattende analysen indikasjoner på at muligheten for medvirkning i fellesskap krever kvalitative vilkår som tillit til barna, og tillit mellom barna. Dette krever også at det er en aksept for barns ulike måter å være



*Sammenfatning av artiklene*

---

og handle på, samt en fellesskapsorientering der personalet ivaretar, responderer på og viderefører barnas ulike initiativer og perspektiver i fellesskapet.

*Sammenfatning av artiklene*

---

## 7 Diskusjon

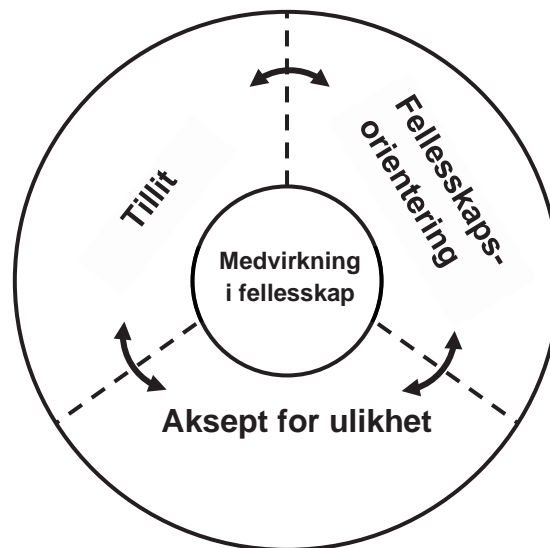
Avhandlingens overordnede formål har vært å bidra med kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen; hvordan medvirkning blir omtalt, iscenesatt, og påvirket av samfunnsmessige intensjoner. Jeg har nærmet meg dette formålet fra ulike vinkler. I studie 1 utforskes barns perspektiv på hva som kan påvirke deres vilkår for å medvirke i fellesskap med andre i barnehagen. I studie 2 legges det vekt på hvordan ulike kommunikasjonsmønstre virker inn på vilkår for barns medvirkning i fellesskap, samt hvordan kommunikasjonen mellom barna og personalet kan forstås fra et livsverden- og systemperspektiv. Til slutt undersøkes det i studie 3 hvordan personalet beskriver barns medvirkning i barnehagen, og hvordan disse beskrivelsene kan forstås i lys av barns vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen.

Resultatene fra studiene trekkes i dette kapittelet videre inn i en diskusjon av tre vilkår som viste seg å være sentrale. I en sammenfattende analyse av resultatet fra samtlige tre studier ble følgende vilkår identifisert: *fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet*. Vilkårene kan ikke ses som noe enkeltstående; de har en gjensidig vekselvirkning på hverandre. Det betyr at medvirkning i fellesskap forutsetter en fellesskapsorientering, det kreves at man har tillit til hverandre, og det fordres også en viss aksept for ulikheter. For å sette vilkårene inn i avhandlingens teoretiske rammeverk diskuterer jeg dem fra et livsverden- og systemperspektiv.

### 7.1 Sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap

I dette kapittelet belyser jeg de tre overordnede vilkårene: fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter. Nedenfor illustreres en modell som viser sammenhengen mellom disse vilkårene. Modellen synliggjør vekselvirkningen mellom vilkårene som grunnlag for medvirkning i fellesskap. Det vil si at det blir vanskelig å medvirke i

fellesskap uten en fellesskapsorientering, og likeledes uten tillit til hverandre eller en viss aksept for ulikheter.



Figur 2 – Sammenfattende vilkår for medvirkning i fellesskap

### 7.1.1 Fellesskapsorientering

Ett vilkår som i de tre studiene har vist seg å være av betydning for barns muligheter for medvirkning i fellesskap, er at det er en oppmerksomhet rettet mot barna i fellesskapet, og ikke bare mot det enkelte barnet. Dette handler om å ta ansvar for andre, respondere og videreføre andres ulike initiativ. For eksempel viste analysen at noe av det barna var mest opptatt av, var å ha noen å være sammen med og å tilhøre i et fellesskap. Det å ta ansvar for andre kommer til uttrykk gjennom barnas beskrivelser av hvordan de støtter, hjelper og inkluderer andre i lek og aktiviteter, samt hvordan de sammen bygger videre på hverandres handlinger og ytringer. For eksempel i imitasjonsleken (barna kaller det «hermelek») i studie 1 bygger barna videre på hverandres handlinger og uttrykk, og skaper dermed fellesskap ut fra å respondere på og videreføre hverandres ulike

initiativer. Dette viser at barna selv er orientert mot fellesskap og det å medvirke sammen med andre.

En orientering mot fellesskapet som vilkår for medvirkning ble også identifisert gjennom det gjensidige kommunikasjonsmønsteret (studie 2). Dette kom til uttrykk gjennom måten personalet tok imot, responderte på og videreførte barnas perspektiv og initiativ. Kommunikasjonen var orientert mot fellesskapet og samarbeid, ikke mot det enkelte barnet. Anvendelsen av reflekterende og åpne spørsmål var gjennomgående. Barna fikk også god tid til felles problemløsning, for eksempel hvordan de skulle frakte med seg isflak. Et annet kjennetegn på en fellesskapsorientering var personalets hyppige anvendelse av pronomenene *vi*, *dere* og *oss*.

En fellesskapsorientering viser seg også når personalet omtaler hvordan de jobber med å skape samhold mellom barna, ved at de legger opp til en pedagogikk der barna inkluderes i felles samtaler og felles planlegging (studie 3). Videre kan det konkluderes med at muligheter for barns medvirkning i fellesskap henger sammen med kommunikasjonskarakter, der de kommunikative intensjonene primært var viktige for barns medvirkning i fellesskap. Ifølge Habermas (1984) blir handlinger først forståelige når man vet intensjonen bak dem. Et interessant aspekt jeg identifiserte i enkelte situasjoner, var at handlinger der personalet tilsynelatende fremstod som strategisk orientert, viste seg å være kommunikative, da de var orientert mot fellesskapsorienterte intensjoner og barns subjektivering (sitater fra måltidssituasjonen i studie 3). I mangfoldet i en barnegruppe vil det alltid være noen barn som trenger mer støtte enn andre til å medvirke aktivt i fellesskap (Bae, 2009b). Det at noen barn må sette egne intensjoner og handlinger til side for derigjennom å skape muligheter for at andre kan tre frem å være medvirkende, kan tenkes å gi barna demokratiske erfaringer. Et eksempel på dette er det å inngå kompromisser (sitater fra samlingsstunden i studie 1). Det understrekes at det er en forskjell mellom å være en del av barnegruppen i barnehagen og å være

medvirkende i et fellesskap som består av gjensidige interaksjoner (studie 2). Ife (2009, s. 11) synliggjør denne variasjonen: «*community is not just a collection of individuals; those individuals are part of something bigger, which has meaning for them and for others*». Jeg tenker at en slik fortolkning kan ses i sammenheng med hvordan barns medvirkning i fellesskap blir analysert frem gjennom barns muligheter for å delta, bli inkludert, akseptert og engasjert i fellesskap med andre, der barna på ulike måter har mulighet for å ta initiativ, og der initiativet følges opp og responderes på av andre.

### 7.1.2 Tillit

Et sentralt vilkår som viste seg å være fremtredende med hensyn til barns muligheter for å medvirke i fellesskap, var tillit i de relasjonene en har rundt seg. Dette omfatter også at personalet har tillit til barna som bidragsyttere. Tillit mellom barna, og mellom personalet og barna, forstås her som et sentralt vilkår for at barna skal våge å ta initiativ og derigjennom ta ansvar, samt bidra inn med egne initiativer i lek og aktiviteter. Tillit uttrykkes for eksempel når personalet beskriver at de motiverer barna til aktivt å være deltakere i felles planlegging og i felles samtaler. Det synliggjør en orientering inn mot å ha tillit til barnas perspektiv og initiativ (jf. studie 3). Tillit til barna, samt det å skape tillit mellom barna, fremstår slik som et sentralt vilkår som ligger til grunn for de intersubjektive møtene mellom personalet og barna.

Barnas beskrivelser i studie 1 gir et inntrykk av at barna er opptatt av å ha tillit i form av at andre vil møte dem på en respektfull måte. De snakker om å kunne handle ut fra egne ønsker og initiativer (som vist i sitatet i studie 1, der Jorunn og Mira uttrykker at de av og til liker å leke alene). Dette gir et inntrykk av tillit til andre. Det å ha tillit trådte frem som sentralt i studien for at barna i det hele tatt våget å ta ansvar for, gi seg hen til og ta initiativer i lek og aktiviteter i fellesskapet. Dette ser vi i kategorien «felles oppfatning», der barna beskriver hvordan de hermer etter hverandres handlinger og ord (studie 1). De beskriver også at det er

gøy å være med på hermeleken. Barnas beskrivelser viser at de må kunne stole på at andre ivaretar deres initiativer på en respektfull og forutsigbar måte.

Tillit betyr også at barna utleverer seg. Når de opplever tillit, blir de åpne og utadvendte. De utleverer seg til omgivelsene. Da blir de også sårbare. Dette ses godt i sitatet med Nils og stjernehatt, der han beskriver at han var redd for at andre skulle le av han da han var stjernegutt og skulle ha på seg stjernehatt (studie 1). Utlevertheten, og dermed sårbarheten, viser også at enhver relasjon er et maktforhold. Derfor er tilliten fundamental; uten tillit bryter relasjonene sammen og ødelegges av mistillit (Christoffersen, 1999 s. 20; Løgstrup, 2008). En slik forståelse av tillit kan også leses ut fra hvordan jeg forstår Habermas' argumentasjon om å møte den andre med forventninger og ønsker om å bli forstått og betrodd gjennom språket (Habermas, 1995). Uten forventninger om tillit og tillit til andre, ville det ikke vært aktuelt å starte en diskusjon eller prøve å uttrykke seg i det hele tatt. Medvirkning i fellesskap krever et personale som møter barna med gjensidig kommunikasjon. Samtidig kom tillit også enkelte ganger til uttrykk ved at personalet handlet kontrollerende og målorientert overfor barnefellesskapet, men intensjonen var å åpne opp for muligheter for at barn som ikke så ofte tok initiativet, også kunne få muligheten til å medvirke i fellesskapet (studie 3).

Det ligger en form for tillit til barna som aktive bidragsyttere i den måten personalet ivaretar barns initiativer på, og hvordan de responderer og viderefører disse til andre barn i fellesskapet. Det at personalet viderefører barnas initiativer til fellesskapet, var i studien sentrale aspekter for at medvirkning kunne komme til uttrykk i fellesskap. Personalets måter å respondere, bekrefte og videreføre barnas perspektiver og initiativer på, viste seg å skape en gjensidighet mellom barna i fellesskapet og personalet, som syntes å bidra til en tillitsfull atmosfære ved at barna selv – uttrykt med Biestas terminologi – medvirket i fellesskapet ut fra egen subjektivitet (jf. studie 2).

Tillit og trygghet i relasjonen til personalet i barnehagen fremheves i forskning som sentralt for at barna skal kunne engasjere seg i relasjoner med andre (Os & Eide, 2013). Likeledes indikeres det at dersom personalet i barnehagen gir barna mulighet til aktivt å medvirke gjennom å ta initiativer, bidrar dette til at andre barn i større grad våger å tre frem og ta ansvar for andre i fellesskapet (Lunn Brownlee et al., 2017; Os, 2019). Denne forskningen peker mot aspekter som kan ses i sammenheng med det gjensidige kommunikasjonsmønsteret som identifiseres i denne avhandlingen (studie 2). Avhandlingen underbygger og utvider denne forskningen ved å identifisere praksiser der barna blir aktive bidragsyttere, og der barna våger og gis muligheten til å tre frem og ta initiativer i fellesskap med andre. En slik praksis, der en utleverer seg gjennom å medvirke og ta initiativer i fellesskap med andre, vil da kreve at det ligger en viss tillit til personalet og til de andre barna i fellesskapet i bunn.

### **7.1.3 Aksept for ulikhet**

Et sentralt vilkår for barns medvirkning i fellesskap er å ivareta og akseptere ulikheter. Slike ulikheter ses i form av at personalet og barna ivaretar ulike perspektiver og handlinger. Det betyr at de (barn og personale) i enkelte situasjoner og handlinger setter egne behov og initiativ til side for derigjennom å skape muligheter for at andre med ulike perspektiver kan tre frem og medvirke i fellesskap. Denne formen for pedagogikk viste seg primært gjennom det gjensidige kommunikasjonsmønsteret. Når dette kommunikasjonsmønsteret var fremtredende, virket det som om det oppstod en form for fellesbeslutning basert på at barna og personalet måtte gi fra seg noe for at andre skulle ha muligheten for å medvirke i fellesskapet. Det fremkom en gjensidighet og vekselvirkning mellom personalet og barna, og mellom barna, som indikerer en orientering mot å kompromisse om hvem som får tre frem og bidra i fellesskapet. Dette ser vi i sitatet fra isflak-situasjonen, der barna fikk muligheten til å komme frem til felles



løsninger og ideer om hvor og hvordan isflakene skulle håndteres (studie 2).

En annen tilnærming til aksept for ulikhet kan ses i personalets beskrivelser av medvirkning (studie 3). På den ene siden problematiseres det hvordan kommunikative intensjoner åpner for barns medvirkning i fellesskap. På den andre siden reflekteres det over hvordan strategiske intensjoner bak handlinger også kan tenkes å være rasjonelle for demokratiske praksiser i enkelte tilfeller. Dette vises i sitatet fra fotballaktiviteten, der personalet beskriver hvordan de avbryter leken til fordel for ivaretagelse av enkeltbarns subjektivering, altså de som ble ekskludert fra deltakelse. Her kan det stilles spørsmål ved om enkeltbarns intensjoner blir underordnet personalets samtidig med at personalet ivaretar andre barns subjektivering. Dette er en tilnærming som kan bidra til aksept for ulikhet, og da i form av å legge til rette for at barn som kanskje ikke så lett kommer frem med sine initiativer, også kan ha mulighet for å medvirke i fellesskapet. Det demokratiske aspektet kan tenkes å ligge i at noen av barna må innordne seg til fordel for andre i fellesskapet.

I kategorien tilpasning til institusjonelle regler (studie 1) ser vi liknende tendenser. Der beskriver enkelte av jentene dilemmaet når noen tuller og tøyser i samlingsstunden og lager uro, som igjen fører til at det blir vanskelig for dem å følge med på innholdet i samlingsstunden. Jentenes beskrivelse om at de ønsker at guttene som bråker, skal være rolige, kan indikere en orientering mot praksiser der barna mener at man noen ganger bør sette seg selv til side (guttene som tøyset og laget uro), for at andre som har ulike perspektiver, også skal ha muligheten til å være aktivt medvirkende i fellesskapet. Liknende resonnementer som illustrerer aksept for ulikheter, finnes også i sitatet fra vognskuret. Barna gir her uttrykk for det å hjelpe, støtte, dele og inkludere. De gir også uttrykk for å kunne sette seg selv til side, for derigjennom å slippe Mira frem. Hun var ekskludert fra å medvirke i fellesskapet, men ble inkludert når barna fikk tenkt seg litt om (studie 1). Et annet interessant aspekt ved

aksept for ulikhet som synliggjøres i den samme studien, var barns ønsker om å kunne reservere seg for aktiv deltakelse i fellesskap, slik som Jorunn uttrykker det i sitatet der hun sier at det enkelte ganger er kjekt å være alene. I studien diskuteres det om barna opplever seg selv som deltakere i fellesskapet dersom det å være alene er bestemt ut fra deres egne initiativer. Slik kan en si at det er i handling og ut fra ivaretagelse av ulikheter at barns subjektivitet skapes.

Eriksen Ødegaard (2011) problematiserer en liknende tenkning i sin forskning ved at hun argumenterer for at det i en barnegruppe kan være ulike vilkår for barns medvirkning. Hun skiller her mellom en tilbakeholden deltakelse versus pågående deltakelse i relasjon til det handlingsrommet ulike barn får i barnehagen. Greve (2009) resonnerer også omkring medvirkningens ulike uttrykk når hun problematiserer om en også kan være medvirkende ved å observere andre barns aktiviteter. Resultater fra de tre studiene i denne avhandlingen synliggjør også en liknende tendens der det i en barnegruppe kan være ulike muligheter å medvirke i fellesskap. Dette er et resultat som underbygger Biestas (2015) resonnementer. Biesta (2015) hevder at et fellesskap kun fremstår demokratisk dersom man har muligheter å bringe frem egne initiativer, samtidig med at en blir utfordret av andre subjekter i en verden av pluralitet. Zachrisen (2018) resonnerer omkring liknende problematikk som Biesta, der det blir vanskelig å medvirke i fellesskap dersom demokrati bygges på en forståelse av at alle må være like, eller må bygge på noe som er likt. En slik forståelse kan føre til stereotypiske måter å se verden på, som igjen kan føre til eksklusjon fra deltakelse i fellesskap. Samtidig viser analysene i de tre studiene i avhandlingen hvordan det å ivareta og akseptere alle barnas ulikheter og intensjoner knyttet til hva og hvem de vil medvirke med, kan skape dilemmaer for personalet. Det er ofte mange barn i barnegruppen, med ulike intensjoner, som alle har rett til å være medvirkende i fellesskapet. Dette illustreres blant annet i kategorien «frihet til å velge eller å avstå fra å delta i fellesskap» (studie 1), samt i sitatet fra garderobesituasjonen (studie 2).

I de tre studiene trekkes det frem at for å skape muligheter for medvirkning i fellesskap ut fra det mangfoldet<sup>13</sup> av barn som er i barnehagen, er det å kompromisse i enkelte situasjoner sentralt. I studie 2 kom det frem i analysen at gjensidig kommunikasjon var mest fremtredende i situasjoner med få barn til stede. Det kan tenkes at aksept for ulikheter i form av å ivareta mange forskjellige perspektiver og initiativer blir vanskeligere å få til i situasjoner der mange barn er til stede samtidig.

Resultatene i denne avhandlingen viser at vilkår for å medvirke i fellesskap inngår i et komplekst pedagogisk prosjekt. På den ene siden må enkeltbarns intensjoner ivaretas. På den andre siden må man i barnehagen – der et mangfold av barn med ulike perspektiver møtes i kollektive prosesser – akseptere at egne initiativer settes til side for å slippe andre til.

## **7.2 *Vilkårene fra et dobbelt perspektiv***

Hittil har jeg presentert vilkårene for medvirkning som har kommet frem, fra et innenfraperspektiv, idet at perspektivet bygger på personalets og barns beskrivelser og handlinger. I dette avsnittet tar jeg et utenfraperspektiv, der jeg diskuterer livsverdensperspektivet/innenfraperspektivet (vilkårene for medvirkning i fellesskap) fra et systemperspektiv.

---

<sup>13</sup> Borchgrevink og Brochmann (2008) spør om mangfold har noen grenser i det hele tatt. Mangfold i barnehagen er komplekst, hevder Kasin (2010), både med hensyn til spørsmål om hvem og hva mangfold omfatter, samt pedagogiske forventninger til mangfoldet i barnehagen. I lys av denne avhandlingens resultater indikeres det at disse spørsmålene er sentrale å skape bevissthet rundt for å kunne skape vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen.

### 7.2.1 Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet – formålsrasjonalitet

I denne avhandlingen har jeg påvist en målorientert kommunikasjon, der personalet styrte både «hva» og «hvordan». Fra et livsverdensperspektiv kan det at personalet kontrollerer kommunikasjonen, tenkes å begrense mulighetene for medvirkning i fellesskap. For eksempel indikeres det i avhandlingen at en kontrollerende kommunikasjon kan risikere å forhindre medvirkning i fellesskap ved at barnas intensjoner fremstår som underordnet personalets intensjoner og kontroll (studie 2). Barnas muligheter til å ta initiativ og være aktive bidragsyttere i fellesskapet ble vanskelig med en slik prioritering. Fra et samfunnsperspektiv kan dette resultatet forstås i sammenheng med at barnehagepersonalets samfunnsmandat er uttrykt i barnehageloven med forskrift. Fra et systemperspektiv kan man derfor si at overordnede krav for utdanningen er med på å forme pedagogikken og barnet i en bestemt retning. Personalet i barnehagen er samfunnets (systemets) representanter når det gjelder utøvelsen av rammeplanens føringer. Nordisk barnehagetradisjon er kjent for å «kommunisere» barns læring som utforskning og samarbeid (Bae, 2018; OECD, 2015), samtidig som det fremheves i en del forskning at det dominerende er formidling av kunnskaper gjennom gitte former for kommunikasjon, der barna ofte blir passive mottakere (Brostrøm, 2011; Emilson, 2008; Ree & Emilson, 2019; Ribeaus, 2014; Svinth, 2013). Personalet har i slike praksiser ofte en målorientering som kommer til uttrykk på en strategisk måte (Emilson, 2008, 2017).

En annen samfunnsmessig problematikk som kan diskuteres i sammenheng med avhandlingens indikasjoner om en prioritering av formålsrasjonelle handlinger (jf. Studie 2), er uttalelsen fra OECD (2015) om at rammeplanen er for utydelig med hensyn til mål og metoder. Dette bidrar ifølge OECD til at det er rom for tolkning om hvordan man skal utøve barnehagens samfunnsmandat. Det pekes også på at barnehagens lovverk er for svakt, sammenlignet med skolens mandat, da det er få kvalitetssikrede lovbestemmelser som er gjeldende

(Bae, 2018 s. 28). OECD (2015) vurderer om dagens rammeplan som et styringsverktøy for sektoren ikke er godt nok. Et svakt lovverk med få kvalitetssikrede bestemmelser kan tenkes å føre til økt risiko for at barnehagen påtar seg oppgaver eller kjøper opplegg i strid med verdigrunnlaget i rammeplanen (Bae, 2018). Hennem og Østrem (2016) trekker for eksempel frem at norsk barnehagepolitikk er preget av OECD-politikk, med fokus på å utvikle en læreplanstandard der Pisas poengtering av leseferdigheter, naturfag og matematikk er indikatorer på økonomisk status. Dette er en orientering som trekker paralleller til en skoleorientert pedagogikk, med større grad av standardisering av innhold og metoder (Bae, 2018). Greve, Jansen og Nordbrød (2012) diskuterer om metodefriheten i rammeplanen kan bidra til å svekke det pedagogiske arbeidet ved at personalet blir målstyrt ut fra New Public Management (NPM), som et ytre press om økt fokus på markedsorienterte programmer som tas inn i barnehagen. Resultatene i denne avhandlingen, som indikerer en prioritering av formålsrasjonelle og kontrollerende handlinger (jf. Studie 2), kan tenkes å henge sammen med de samfunnsmessige påvirkningene det refereres til ovenfor. Det finnes en fare her for at sterke samfunnsstrukturer kan virke inn på personalet og deres egne pedagogiske intensjoner. Sterke krav om akademisk kunnskap, i kombinasjon med markedsorientering og et svakt lovverk, kan komme til å dominere pedagogikken på bekostning av pedagogisk arbeid med komplekse sosiale prosesser som medvirkning i fellesskap.

En prioritering av kontrollerende kommunikasjon med formålsrasjonelle intensjoner som har vist seg i avhandlingen kan ses i sammenheng med Biestas (2010) beskrivelse av samtalsens orden, som ifølge ham indikerer en kommunikasjon med en gitt retning på hva som er tema, hvem som skal delta, og – ikke minst – hvilken betydning det som blir sagt, får. Derigjennom regulerer den hvordan barna får presentere seg selv som deltakere. Ifølge Biesta må en slik tilnærming overskrides for å kunne ivareta barns subjektivering. En overskridelse som problematiseres i avhandlingen, ved at den viser at strategiske mål om læring nødvendigvis

ikke er til hinder for barns vilkår for å medvirke i fellesskap. Dette illustreres for eksempel i studie 3, der kommunikative og strategiske intensjoner løftes frem som rasjonelle på ulike måter med hensyn til vilkår for barns medvirkning i fellesskap. Avhandlingens resultater indikerer at intensjoner bak personalets handlinger bidrar til ulike muligheter for vilkårene fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter. Ut fra Habermas' terminologi kan dette tenkes å henge sammen med at barnehagens pedagogiske arbeid med at medvirkning i fellesskap blir til gjennom en spenning mellom systemets føringer og krav og det nære livet i barnehagen, dvs. livsverdenen. Idealet er, slik jeg forstår Habermas, at systemet (f.eks. rammeplanen) skal være en støtte til livsverden, der det er en samstemthet mellom de to i pedagogisk praksis.

Selv om avhandlingens resultater viser at formålsrasjonelle intensjoner i enkelte situasjoner bidrar til vilkår for medvirkning i fellesskap (studie 3), viser den samtidig at en sterk prioritering av en slik orientering er til hinder for barns subjektivering og vilkår for medvirkning i fellesskap (studie 2). Habermas (1984) hevdet så tidlig som i 1984 at formålsrasjonelle handlinger stadig utvider sitt dominansområde, og han hadde da en hypotese om at denne utviklingstendensen kan bidra til en kolonisering av de kommunikative handlingene dersom en slik utvikling får fortsette. Det diskuteres av flere (f.eks. Emilson, 2017; Johansson et al., 2016; Hennem & Østrem, 2016; Press, Woodrow, Logan & Mitchel, 2018) om en formålsorientert pedagogikk, med fokus på læringsmål, og på barn som fremtidige arbeidstakere kan skyldes en form for kolonisering av livsverdenen, ut fra at personalet fortolker systemets føringer og mål om læring som formidling og innøving av spesielle ferdigheter. Akademisk orientert pedagogikk med strukturelle læringsmål som har fokus på barn som fremtidige arbeidstakere, har vist seg å være en dreining i mange Europeiske land (Kjørholt, 2010, s. 163).

Personalets prioriteringer av «hva» og «hvordan» i kommunikative møter med barna (studie 2), barnas beskrivelser av at man enkelte ganger

må kompromisse (studie 1), samt ulike intensjoner bak personalets handlinger, underbygger en forståelse av at ulike livsverdener virker inn på muligheter for medvirkning i fellesskap (studie 3). Dette kan ses i sammenheng med Habermas' (1995) forståelse av at grunnleggende prinsipper er saklig begrunnet, det vil si rettferdige i kommunikative termer. Dette er for eksempel vist i samlingsstunden i studie 1, der barna har ulike tilnærminger til det å være deltakere, og der noen må kompromisse til fordel for fellesskapet.

De ovennevnte utdanningspolitiske diskusjonene illustrerer kompleksiteten i det pedagogiske arbeidet. Ut fra resultatene i denne avhandlingen tenker jeg at for å skape muligheter for vilkårene fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet må det finnes et rom for å kunne tilpasse det pedagogiske arbeidet til det enkelte fellesskapet, og til de enkelte situasjonene. Da kreves det en viss grad av metodefrihet og muligheter for forhandling. Dette fordrer en praksis som vil åpne opp for at barna kan fremstå med en viss frihet til å være og handle på ulike måter. Ivaretagelse av rammeplanens mandat og føringer er en kompleks oppgave som krever en mangfoldig og sammensatt kompetanse, hevder Hennem og Østrem (2016). Ytre påvirkninger, som kommersialisering, må møtes med kritikk og motstand for å forhindre slike påvirkninger, og for å holde kursen mot ivaretagelse av rammeplanens samfunnsmandat (Jansen, 2019). Ifølge Greve, Jansen og Solheim (2014) må barnehagelærerne være kritiske agenter på vegne av barna, der de til enhver tid vurderer om påvirkninger og endringer som skjer i profesjonsfeltet er til beste for barna, barnehagen og profesjonen.

Denne avhandlingen vil kunne være et viktig bidrag når det gjelder å synliggjøre hvordan de to perspektivene, livsverdenen og systemet, på ulike måter virker inn på mulighetene til å skape vilkårene fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter i barnehagen. Utfordringen er å balansere mellom systemets krav og personlige preferanser (livsverdenen). Dette er en balanse som på den ene siden kan handle om hvordan barn har muligheten til å være aktive medvirkende

subjekter i fellesskap, og på den andre siden at personalet i lys av sin profesjon har en forpliktelse overfor systemet, for eksempel rammeplanens krav om progresjon og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

### ***7.2.2 Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet – institusjonelle normer og regler***

Systemet, i form av institusjonelle strukturer og regler for «hva» og «hvordan», har i denne avhandlingen trådt frem som aspekter som kan tenkes å virke inn på vilkår for medvirkning i fellesskap.

Under kategorien «aksept for ulikhet» (studie 3) eksemplifiseres en slik problematikk. Barnegruppens pluralitet og ulikhet krevde at personalet måtte opprettholde en viss orden og struktur for å skape vilkår for medvirkning i fellesskap for de barna som ikke så tydelig gav uttrykk for egne initiativer. Det kom også frem at det enkelte ganger var av betydning å endre på reglen om ryddetid for å ivareta barnas felles lek. Personalet refererer ikke til regelen, men overskrider den for å kunne ivareta barnas initiativer, felles engasjement og virksomhet (studie 3). Samtidig indikeres det at medvirkning i fellesskap primært begrenses når personalet er mindre åpne for å overskride institusjonelle strukturer og regler, men utøver en strategisk kommunikasjon der barns initiativer styres av kontrollerende intensjoner. Dette viste seg blant annet i sitatet fra planet-aktiviteten (studie 2). Hvordan kan man forstå slike variasjoner i personalets kommunikasjon og pedagogiske prioriteringer i relasjon til institusjonelle regler og normer?

Økonomisk tenkning har vist seg å få en tydeligere plass i barnehagen (Berge, 2015). Dette kan være et systemaspekt som kan tenkes å virke inn på det institusjonelle arbeidet, for eksempel i lys av store barnegrupper og strukturell organisering i samlingsstunder der hele barnegruppen som oftest er til stede samtidig (studie 2). Gulløv (2015) stiller spørsmål om hvorvidt antall barn som er til stede på en plass kan



henge sammen med funksjonalistiske aspekter ved institusjonsoppdragelse, som kan bidra til økt fokus på krav om enkeltbarns evner til blant annet tilpasning. I studie 2 kom det frem at en gjensidig kommunikasjon som bidro til felles medvirkning, oftest kom til uttrykk i situasjoner der det var få barn til stede sammen med personalet.

Et annet interessant resultat (studie 2) var at det i alle samlingsstundene kunne observeres en kontrollerende kommunikasjon som dominerte interaksjonene. Dersom en ser dette fra et livsverdensperspektiv, kan det kanskje handle om kulturelle og historiske tradisjoner for hvordan samlingsstunden har blitt gjennomført i barnehagen. Samlingsstunden er et fenomen som hører til barnehagens kulturelle rutiner (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). Den har faste rammer som er planlagt av personalet, ofte med elementer fra skolens praksis om innlæring av spesifikke kunnskaper (Eide et al., 2012; Emilson & Johansson, 2013). Fra et systemperspektiv kan det tenkes at gitte mål om læring for samlingsstunden kan virke inn på at personalets kommunikasjon blir uttrykt på en strategisk måte, samtidig som det har vist seg at kommunikativ handling også kan være målorientert (jf. måltidssituasjonene i studie 3).

I studie 3 diskuteres det også hvordan institusjonelle strukturer, som store barnegrupper, kan være en utfordring for vilkår for medvirkning i fellesskap ut fra personalets intensjoner om ivaretagelse av subjektiveringsdimensjonen. Likende tendenser er fremhevet i tidligere forskning (f.eks. Berge, 2015; de Schipper et al., 2006; Seland, 2009). I de Shipper, Riksen-Walraven og Geurts (2006) sin studie kom det blant annet frem at barnehagelærere var mer kommunikative og støttende i mindre grupper, samt at barna ble mer samarbeidsvillige i aktiviteter og interaksjoner i slike relasjoner. I store barnegrupper viste det seg både i Berge (2015) og Seland (2009) sine studier at personalet oftere var orientert mot å opprettholde rutinesituasjoner med strenge strukturer. Det kan da tenkes å oppstå spenninger mellom systemets orientering mot

institusjonens strukturelle og økonomiske føringer og personalets livsverden med ønske om å skape en gruppeaktivitet med muligheter for gjensidig kommunikasjon med vilkår for medvirkning i fellesskap.

Økonomisk tenkning og effektivitetskrav har, fra et systemperspektiv, ikke alltid en negativ betydning for den pedagogiske praksisen, ifølge Johansson et al. (2016). Forfatterne legger til at det som er av betydning, er å finne en balanse mellom for eksempel effektivitet og demokratiske verdier. I avhandlingen her fremgår det i de tre studiene at ikke alt kan forhandles om i barnehagens fellesskap. Slik kan det også i enkelte situasjoner tenkes å være både rasjonelt og demokratisk å tilpasse seg institusjonens strukturelle føringer, normer og regler. Eksempelvis refererer barna både til normer og regler som støtte og hinder for deres subjektiveringsprosesser i fellesskapet (studie 1). Dette er vist i kategoriene «frihet til å velge» og «avstå fra deltakelse i fellesskap», og i kategorien «tilpasning til institusjonelle regler». Der kommer det frem at barna ikke nødvendigvis synes regler er et problem for å medvirke i fellesskap, men at det må være rom for deltakelse på ulike måter. I denne avhandlingen viser jeg også at medvirkning i fellesskap handler om mer enn at mange barn og ansatte er sammen i handling og aktiviteter. Det kreves også visse pedagogiske kvaliteter, som illustreres i vilkårene «fellesskapsorientering», «tillit» og «aksept for ulikhet».

Disse resultatene underbygger tidligere forskning som argumenterer for at ritualiserte rutiner kan være viktige forutsetninger i utviklingen av deltakelse i fellesskap (Corsaro, 2005; Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012; Harte et al., 2019; Koivula & Hännikäinen, 2017; Tofteland, 2015). Samtidig skal man være bevisst på om rutiner og regler foregår på institusjonens og personalets premisser, snarere enn på barnas premisser (Corsaro, 2005). Jamfør sitatet fra samlingsstunden i studie 1, der guttenes uro kan forstås som motstand mot å delta i en aktivitet som ikke fanger deres interesse. En anerkjennelse av barns motstand mot for eksempel normer og regler, samt en forståelse blant personalet av slike prosesser, hevdes av flere å være sentralt for å gi barn en subjektposisjon,

samtidig som det kan bidra til nytenkning om demokratiske praksiser i barnehagen (Dolk, 2013; Grindheim, 2014; Pettersvold, 2017; Seland, 2017; Skreland, 2017). Kanskje en slik utvidelse vil kunne bidra til at livsverdenen blir beriket med nye erkjennelser?

Habermas (1984) argumenterer for at erkjennelse kommer til uttrykk ved at handlinger er forankret i livsverdenen, og dermed er basert på en kommunikativ rasjonalitet. Dette betyr at personalets systemmessige prioriteringer i form av mål om effektivitet og kontroll, kan bli utfordret og videre bli legitime ut fra ny erkjennelse. I lys av hva resultatene fra denne avhandlingen indikerer, fordrer dette møter preget av kommunikativ rasjonalitet, samtidig som det i enkelte situasjoner også kan tenkes at det er fornuftig å handle strategisk. Hvordan man kan skape en pedagogikk med balanse mellom ivaretagelse av barnehagens institusjonelle normer og regler, samtidig som man også ivaretar barnas subjektivering, er da et sentralt spørsmål.

Samlet viser jeg i denne avhandlingen at demokratiske praksiser fordrer en balansert intensjon der personalet ivaretar både sosialisering-, kvalifiserings- og subjektiveringsdimensjonen (Biesta, 2015). Med støtte i Habermas kan vi si at en slik praksis kan bidra til en utvidelse, av hverandres livsverdener, og derigjennom åpne opp for ny kunnskap om handlingsalternativer med vilkår for medvirkning i fellesskap.

### *7.2.3 Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter – individperspektiv*

Ivaretagelse av det enkelte barnet og ivaretagelse av fellesskapet har i denne avhandlingen på ulike måter vist seg som et spenningsfelt som virker inn på medvirkning i fellesskap.

Dette identifiseres for eksempel gjennom at personalet beskriver hvordan de noen ganger åpner opp for ivaretagelse av enkeltbarns initiativ om å slippe å delta i fellesskapet (jf. studie 3). Samtidig påvises

det at barna noen ganger må kompromisse ved å sette egne perspektiver og initiativer til side for å skape rom for at andre kan slippe til og medvirke i fellesskapet (se sitatet i studie 1 fra samlingsstunden, der noen av barna lagde uro samlingsstunden, mens andre ønsket ro, fordi de ville være aktive deltakere). Her kan man ane en spenning med tanke på om personalet skal ta hensyn til enkeltbarns initiativer knyttet til deltakelse, og samtidig ivareta fellesskapets orientering. Samlingsstund er en gruppeaktivitet. Til tross for dette har det blitt vist i forskningen at personalet ofte er orientert mot enkeltbarn og mot opprettholdelse av kontroll og orden (Emilson & Johansson, 2013).

Spenninger mellom ivaretagelse av individ versus fellesskapet identifiseres også i Johansson et al. sin studie (2015) ved at personalets idealbilde var å møte det enkelte barnet individuelt. I studien stiller forfatterne spørsmål ved om personalets prioritering på enkeltbarn fremfor fellesskapet i barnehagen kan ha en kobling til systemet og dagens samfunn, som av flere har blitt omtalt som et samfunn med sterke individualistiske strømninger (ibid., s. 220). Dette er en tendens som ofte kobles til nyliberalistiske styringsformer, og dermed gir økt politisk oppmerksomhet mot barnehagen (f.eks. Berge, 2015; Hennem & Østrem 2016; Pettersvold, 2015; Press et al., 2018). Kostnadseffektivitet, og det at individer oppfattes som ressurser i en «kunnskapsøkonomi», er sentrale aspekter i en slik ideologi (Press, et al., 2018). Dette svekker menneskene som borgere, sier Hermansen (2005). Når Hermansen (2005) bruker ordet *borger*, er det for å tydeliggjøre et menneske som har verdier og holdninger som gjør det i stand til å føle medansvar for fellesskapet. Disse uttalelsene fra Hermansen kan ses i sammenheng med denne avhandlingens resultater, som viser at personalet i stor grad var orientert mot enkeltbarn og hadde en fremtreden med kontrollerende kommunikasjon preget av monolog og styring av «hva» og «hvordan». Denne orienteringen viste seg å være til hinder for barnas muligheter for å medvirke i fellesskap. Samtidig fremkommer det en viss kompleksitet i resultatene, der effektivitet og en strategisk kommunikasjon i enkelte

situasjoner kan være både rasjonelt og demokratisk ut fra institusjonelle strukturer og rammer (se eksempel vist i sitatet fra garderobesituasjonen i studie 2 og i sitatet fra samlingsstunden i studie 1).

En dreining i retning av at man i økende grad har hovedfokus på systemet, der enkeltbarns læring ses som et middel for økonomisk vekst, fremstilles enkelte ganger som en trussel mot den norske barnehagetradisjonen (Greve, Jansen & Solheim, 2014; Hennum & Østrem, 2016). Dette er en dreining som Jansen (2019) hevder vi tydelig kan se i stortingsmeldingen «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2008), og i NOU-meldingen «Med forskertrang og lekelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Flere har pekt på om en slik systemfokusert dreining som kommer frem i offentlige føringer er mer lik skolens tradisjon (f.eks. Hennum & Østrem, 2016; Pettersvold, 2015). Bae (2018, s. 95) mener at skolen har en sterkere posisjon i samfunnet enn barnehagen og dens pedagogiske tilnærming, og at slike tendenser kan true barnehagens helhetlige syn på læring. Det helhetlige synet på læring beskrives i rammeplanen: «Arbeidsmåtene skal ivareta barns behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi muligheter for medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I lys av resultatene fra studie 2 kan man stille spørsmål ved om det er en voksende tendens til en annen pedagogikk enn den helhetlige tilnærmingen som er omtalt i rammeplanen.

Spenninger mellom individuell utfoldelse og hensynet til fellesskapet er en av de klassiske utfordringene i pedagogikken (Imsen, 2011). Dette kan henge sammen med at relasjonsarbeid i barnehagen er et komplekst felt. Dette kan for eksempel dreie seg om forholdet mellom voksne og barn, relasjoner til enkeltbarn, relasjonsarbeid mellom barn-barn og ikke minst relasjonene til hele gruppen (Os & Eide, 2013; Zachrisen, 2016). Alle disse relasjonene må ses i sammenheng med hverandre, fordi de påvirker hverandre og kan skape en kultur som kan fremstå som et fellesskap. Howes (2011) trekker frem innhold, samt de voksnes måte å

kommunisere (tone) på, som betydningsfullt for det sosiale og følelsesmessige klimaet i fellesskapet, og dermed for barnas utvikling. Videre peker hun på at barn som møtes av voksne med relasjonskompetanse, videre vil virke inn på barnas muligheter for å skape gode relasjoner med andre (Howes, 2011, s. 21). Biesta (2007) argumenterer for at man ikke kan fremstå som subjekt i isolasjon, men snarere i situasjoner der man kan dele sitt initiativ med andre som responderer, og som også trer frem som subjekt.

Denne avhandlingen underbygger forskningen som viser at medvirkning i barnehagen er avhengig av personalets håndtering av kommunikasjon, makt og regler (Emilson & Johansson, 2018; Johansson et al., 2015). Den underbygger også den tidligere forskningen som dokumenterer en dominans av en individorientert forståelse av medvirkning. Samtidig bidrar avhandlingen til en utviding av eksisterende kunnskap, da den indikerer at både barna og personalet i barnehagen har en forståelse av og et ønske om å skape fellesskap, som konstituerer tillit og aksept for ulikheter, og der barna har muligheter for å medvirke på ulike måter (studie 1 og 3). Vilkår for medvirkning i fellesskap krever at personalet (studie 2 og 3) og barna (studie 1 og 2) har fokus både på ivaretagelse av barns initiativer, men også fokus på å respondere og videreføre barnas initiativer i fellesskapet. I tillegg komplementerer avhandlingens resultater forskningsfeltet ved at de illustrerer hvordan medvirkning i fellesskap i enkelte situasjoner krever at barna og personalet må kompromisse, altså sette egne intensjoner til side for å slippe andres perspektiver og intensjoner frem. På den måten kan alle, ikke bare noen barn, ha muligheten til å være aktive bidragsyttere. Sentralt i en slik prioritering er intensjonen om ivaretagelse av barns subjektivering, der barns ulike intensjoner ivaretas og videreføres i fellesskapet. Resultatene peker mot en praksis som Miller (2015) kobler til sosial bærekraft, med referanse til ideen om å leve sammen i en verden som er delt med andre (Hägglund & Johansson, 2014).

Det er innenfor rammene av omverdenen og det sosiale fellesskapet at man utvikler seg (Bøe et al., 2019). Det er her viktig å presisere at det i en barnegruppe ikke eksisterer bare ett fellesskap (Hännikäinen, 2001). Resultatene i denne avhandlingen viser betydningen av at barn i barnehagen erfarer at det i fellesskapet finnes mange ulike og til dels motstridende perspektiver. For at et fellesskap med mange ulike perspektiver skal fremstå som demokratisk, må man noen ganger sette seg selv til side. Björklund og Pramling Samuelsson (2018) er inne på en liknende tenkning når de argumenterer for at barnehagen er en kollektiv arena, der deltakelse handler både om å tilpasse seg og at man aktivt har muligheten til å bidra i kollektivet. Et sunt fellesskap er et aktivt medvirkende fellesskap hvor alle kan medvirke på ulike måter, hevder Biesta (2006).

Oppsummert kan man med grunnlag i avhandlingens resultater, fortolket i lys av Habermas' livsverden- og systemperspektiv samt Biestas (2011) forståelse av demokrati, argumentere for at medvirkning i fellesskap i utdanningen handler om normative spørsmål om hvordan fellesskapet skal organiseres. Dette kan både ses ut fra et politisk perspektiv (systemet), og fra mange ulike individuelle oppfattelser (livsverdener). Demokratiske ordninger vil alltid ha en konstituert utside som innebærer at ikke alt kan godtas og inkluderes innenfor en demokratisk barnehagepraksis. Biesta (2011) argumenterer for at det som gjør demokratiet demokratisk, er at politiske oppfatninger alltid kan omforhandles. Han legger til at det sentrale er at demokratiske ordninger må være rettet mot fellesskapets gode. Denne avhandlingens resultater kan bidra til å gi en ny forståelse av hvorfor og hvordan man kan legge til rette for medvirkning i fellesskap gjennom ivaretagelse av vilkårene fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet i barnehagen.

*Diskusjon*

---



## **8 Avhandlingens vitenskapelige verdi og behov for videre forskning**

I dette kapitlet redgjør jeg for avhandlingens vitenskapelige verdi og behov for videre forskning.

Formålet med denne avhandlingen har vært å bidra med kunnskaper om medvirkning fra et fellesskapsperspektiv i barnehagefeltet. Siktepunktet har vært på identifisering og kontekstualisering av vilkår for medvirkning i fellesskap i praksis, ikke å generalisere over personalets praksiser og/eller barnas og personalets forståelse av praksis. Avhandlingen har resultert i en utkrystallisering av sentrale vilkår (fellesskapsorientering, tillit og aksept for likheter) som kan bidra til å belyse hvordan ansatte i barnehagen kan forstå og tilrettelegge for en pedagogisk praksis med vilkår for barns medvirkning i fellesskap. Vekselvirkningen mellom disse vilkårene spiller en sentral rolle; det vil si at for å medvirke i fellesskap kreves en fellesskapsorientering, det kreves tillit til hverandre, og det fordres også en viss aksept for ulikheter.

### **8.1 Teoretisk bidrag**

På et overordnet nivå mener jeg denne avhandlingen bidrar til å gi ny innsikt i sentrale vilkår for å skape en demokratisk medvirkende barnehagepraksis. Teoretisk bringer avhandlingen nye bidrag ut fra sammenstillingen av Habermas' teoretiske perspektiver og Biestas perspektiver på demokratiske utdanninger, rettet mot medvirkning i fellesskap i barnehagen. På den ene siden har forankringen i Habermas' kommunikative handlingsteori bidratt til å belyse sentrale aspekter ved kommunikasjon i lys av vilkår for medvirkning i fellesskap. På den andre siden bidrar Biestas subjektiveringsdimensjon til et fokus på ulikheter i måter å være sammen på i demokratiske fellesskap. Sammen synliggjør Habermas' og Biestas tanker om kommunikasjon og subjektivering til kunnskapsbygging og begrepsutvikling om medvirkning i fellesskap,

også fra et systemperspektiv. I avhandlingen har jeg kunnet identifisere sentrale vilkår for medvirkning gjennom begrepene fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter. Dette er perspektiver som ikke er løftet frem i tidligere forskning, og som utgjør et teoretisk bidrag til feltet, til utdanningen og til politikere knyttet til kunnskapsbygging om medvirkning i en barnehagekontekst.

Et annet teoretisk bidrag er synliggjøringen av kompleksiteten mellom et system- og livsverdensperspektiv, og hvordan aspekter som formålsrasjonalitet, institusjonelle normer og regler samt individ- versus fellesskapsorientering kan tenkes å virke inn på barns medvirkning i fellesskap i barnehagen. Av verdi her er avhandlingens identifikasjon av at medvirkning i fellesskap krever en bevissthet om at arbeidet med mål i barnehagen blir annerledes ved en målråsjonalitet som er forankret i systemet, enn om arbeidet med målråsjonaliteten har sitt utspring i en kommunikativ rasjonalitet med livsverdenen som utgangspunkt. De ulike forutsetningene gir ulike vilkår for medvirkning i fellesskap. Det å stille spørsmål ved hvordan man balanserer mål og intensjoner om kontroll, og læring av spesifikke kunnskaper og ferdigheter (systemperspektiv) og barns subjektivering (livsverdensperspektiv) vil være sentralt for å fremme vilkår for medvirkning i fellesskap.

Det er viktig å legge til at valget av teoretisk rammeverk uansett avgrenser blikket en har som forsker, og kunnskapen som trer frem. For eksempel har Habermas' kommunikative handlingsteori som nevnt i kapittel 4, blitt kritisert for å ikke være rettet mot barn (se videre utdyping av kritiske innvendinger i kap 4.5). Habermas' teori og begreper danner et grunnlag for konklusjoner og drøftinger som ligger til grunn for avhandlingens resultater. Dette gir muligheter for en fornyet forståelse av handlingsrommet for barn og voksne i barnehagen ut fra et empirisk materiale. Avhandlingens ontologiske og epistemologiske strukturering av både den teoretiske tilnærmingen og det analytiske arbeidet kan også medføre at kunnskap unngår å bli avdekket. Slik sett kunne en analyse med en annen teoretisk og metodisk tilnærming av det samme empiriske

materialet som er brukt her, vært interessant. Dersom man hadde sett på materialet ut fra et «grounded theory»-perspektiv, altså en mer åpen tilnærming, kan det tenkes at andre sammenhenger kunne fastslås enn det som framkommer i dette arbeidet.

## **8.2 Metodologisk bidrag**

På bakgrunn av forskningsspørsmålene og avhandlingens plassering valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt feltarbeid. Ulike metoder ble benyttet, med formål om å komme nærmere hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller fremstår. Metodologisk hviler avhandlingen på en hermeneutisk tilnærming. Dataene er analysert og fortolket gjennom en hermeneutisk tilnærming, der Habermas' begreper om kommunikativ og strategisk kommunikasjon/intensjon og Biestas forståelse av demokrati ut fra subjektiveringsdimensjonen er lagt til grunn. Dette er perspektiver som har påvirket hva jeg har rettet blikket mot i alle fasene i avhandlingsarbeidet. Gjennom denne metodologiske tilnærmingen har nye empiriske begreper vokst frem.

Avhandlingens metodiske bidrag ligger i anvendelsen av ulike innfallsvinkler overfor de ulike deltakergruppene (primært videoobservasjon, intervju med personale og gruppeintervjuer med barn). Gruppeintervjuene med barna og deres resonnementer omkring hva som bidrar til at man kan medvirke i fellesskap, gav meg andre perspektiver enn de som personalet gav uttrykk for. Eksempler på dette er barnas beskrivelser av det å ta ansvar for andre og muligheten til å avstå fra å delta i fellesskap. Observasjonene gav meg dessuten andre perspektiver på den pedagogiske praksisen enn det intervjuene gav. I observasjonene fikk jeg tilgang til konkrete handlinger og kommunikasjonen/interaksjonen mellom personalet og barna, mens intervjuene med personalet i større grad gav muligheter for innsikt i informantenes egne perspektiver. Jeg mener at den komplementerende bruken av ulike metoder bidro til en nyansering i fremstillingen av vilkår for medvirkning i fellesskap, noe som kan forstås som at det styrker

gyldigheten av funnene. Enkelte har også kritisert det å anvende ulike metoder, spesielt dersom metodene relateres til ulik ontologi (f.eks. Bengtsson, 2005). De ulike metodene som er brukt i denne avhandlingen (videoobservasjon og intervjuer) hviler på en felles grunn (hermeneutikk og Habermas' doble perspektiv), men de teoretiske perspektivene, både Habermas' og Biestas, anvendes i sammenheng med de ulike metodene (jf. tabell 3 i kap. 5.6). De gjennomførte intervjuene og den komplementerende bruken av videoobservasjon som metode i sammenheng med det teoretiske forankringen vil være et bidrag til forskningen i barnehagefeltet ved at de gir utvidet kunnskap om vilkårene «fellesskapsorientering», «tillit» og «aksept for ulikheter». Dette er perspektiver som tidligere ikke eksplisitt foreligger i tidligere studier.

### **8.3 Bidrag til praksisfeltet**

Denne avhandlingen gir et bidrag til praksisfeltet ved at den eksemplifiserer at muligheter for barns medvirkning i fellesskap utfordrer til en praksis som bygger på vilkår som tillit, fellesskapsorientering og aksept for ulikhet. En praksis der en våger å utlevere seg og ta initiativer i fellesskap med andre, krever at det ligger en viss tillit til personalet og til de andre barna i fellesskapet i bunn. Resultatene fra avhandlingen medfører implikasjoner for praksis ved at den indikerer at fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter krever en bevissthet omkring balansen mellom kommunikative og strategiske intensjoner. En viktig pedagogisk utfordring er da å finne den gode balansen i det å være en profesjonell voksen som følger barnas initiativer, samtidig som man også tar ansvar for fellesskapet. Dette er en balansegang som i avhandlingen viste seg å være sentral for mulighetene for medvirkning i fellesskap, fordi det åpnet opp for barns ulike måter å være og handle på ved at barn som ikke så lett tok initiativ i fellesskap, fikk rom til å tre frem.

En viktig utfordring ikke bare for personalet, men også for policyansvarlige, er en orientering mot gjensidig kommunikasjon, der det i barnehagen som institusjon gis rom for en viss grad av metodefrihet og muligheter for forhandling. Denne avhandlingen kan dessuten bidra med å skape bevissthet og motstandskraft i forhold som kan forhindre en praksis med fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet. Dette stiller krav også til beslutningstakere i hele utdanningssystemet knyttet til barnehagen. Det kreves at personalet på alle nivåer har en bevissthet om forventningene fra systemet i form av hvordan økonomiske rammer, og føringer, måleffektivitet, kommersialisering og barns subjektivisering (livsverdensperspektiv) får tre frem i barnehagens praksis. Utfordringen for personalet, politikere og policyansvarlige er at de må reflektere over og stille spørsmål ved om rammer, krav og forventninger foregår på institusjonens, personalets og/eller barnas premisser. Avhandlingens synliggjøring av vilkårene «fellesskapsorientering», «tillit» og «aksept for ulikheter» kan fungere som viktige analytiske redskaper for personale, politikere og policyansvarlige på veien mot en pedagogisk praksis med gode muligheter for barns medvirkning i fellesskap.

#### **8.4 Videre forskning**

Fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikheter har trådt frem som sentrale vilkår for medvirkning i fellesskap i barnehagen. Det trengs ytterligere kunnskap om denne problematikken. Det er rimelig å anta at det finnes flere sammenhenger som kan være av betydning å undersøke, enn de som er identifisert i denne avhandlingen. Eksempler på dette kan være hvordan faktorer som barnas alder, kjønn, etnisitet og makt, personalets utdanning og barnehagens organiseringsform kan bidra med nye aspekter på medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. For eksempel ser jeg indikasjoner på ulike måter gutter og jenter trer frem i fellesskapet på, og som derigjennom kan tenkes å virke inn på ulike muligheter for å medvirke i fellesskapet (jf. sitatet fra samlingsstunden i studie 1).

Avhandlingen har også generert nye problemstillinger som er aktuelle for ytterlige undersøkelser. En videre reanalyse av hvordan barnas kommunikasjon med hverandre skaper vilkår for medvirkning i fellesskap kunne vært et interessant og viktig spørsmål som kan utforskes videre. Et annet spørsmål som har vokst frem i avhandlingen, og som det ut fra avgrensningshensyn ikke har vært mulig å gå i dybden på, er for eksempel hvilke muligheter barna selv har til å være medvirkende i fellesskapet ut fra barnehagens organisering og materialitet. Dessuten har spørsmålet om ulike aktiviteter i sammenheng med ulike vilkår for å medvirkning i fellesskap (f.eks. samlingsstund, garderobesituasjon, måltid, lek) vokst frem som interessant for videre forskning.

Spørsmålet om makt er interessant ut fra flere perspektiver, for eksempel det at enkelte barn trer frem og tar initiativet mer enn andre i fellesskapet, og hvordan vilkår for medvirkning i fellesskap trer frem fra gutters respektive jenters perspektiv. Antakelser for slike variasjoner fremkom i delstudie 1, eksempelvis i jentenes uttalelser om at de ønsket at de guttene som bråkte, skulle være rolige.

I denne avhandlingen har jeg ikke fokusert eksplisitt på barns mangfold f.eks. med tanke på barn med minoritetsspråk. Spørsmål av interesse for videre forskning om medvirkning i fellesskap kunne vært: Hvilke muligheter og begrensninger eksisterer i barnehagen for minoritetsspråklige barn i lys av vilkår for medvirkning i fellesskap? Det kunne også vært interessant å få en ytterligere utforsking av spørsmål om medvirkning i fellesskap fra et samfunnsperspektiv. For eksempel kunne spørsmål knyttet til migrasjon og hvordan barn etablerer nye steder der de er medvirkende og inkludert i fellesskap, vært relevante for videre utforsking. Dette er problemstillinger som kan være interessante for videre forskning med formål om å få mer kunnskap om medvirkning i fellesskap.

Det er behov for kunnskaper til barnehagefeltet om medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Denne avhandlingen utgjør et bidrag til denne

*Avhandlingens vitenskapelige verdi og behov for videre forskning*

---

utviklingen, ved å peke på sentrale vilkår (fellesskapsorientering, tillit og aksept for ulikhet) som redskaper for å skape rom for barns medvirkning i fellesskap. Mer forskning kreves for å kunne få ytterligere kunnskap om denne tematikken.





## 9 Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på medvirkning i barnehagen. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & E. Kristoffersen (Red.), *Temaheftet om barns medvirkning* (s. 6–27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 39–406. doi:10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom voksne og barn. *Barn*, 1, 9–28.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra flere kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärden som grund*. Lund: Forfatterne og Studentlitteratur AB.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic, control and identity. Theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (1994). Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, 44(3), 299–319.

- Biesta, G. (2006). Læring retur. *Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109 (3), 740–769.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm Publisher Boulder.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Democracy in kindergarten. Helping young children to be home in the world. I K. Jansen., J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21–45). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjerke, H. (2012). *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap: Kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU, Senter for nordisk barnehageforskning.
- Björklund, C., & Pramling S. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 81–92). Stockholm: Skolverket.
- Bjørnestad, E., Guldbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Os, E. (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger (Innlegg på prosjektledersamling i forskningsprogrammet UTDANNING2020, 18.03.2013)*. Høgskolen i Oslo og Akershus. 1–15.
- Borchrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(03), 22–31.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H., & Moser, T. (2019). «Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange» –

- barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (103), 184-196. doi:10.18261/issn.1504-2987
- Christoffersen, S. Å. (1999). Etikk, eksistens og modernitet. Oslo: Tano Aschehoug.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1477–1492.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review* (100), 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>
- Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. I J. Qvortrup (Red.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture* (s. 231–247). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. I J. Davis & S. E. Elliot (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspective and provocations* (s. 21–37). London: Routledge.
- de Schipper, E., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4): 861–874. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Doktoravhandling). Stockholm: Stockholm universitet.
- Eide, B. J, Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1–21. doi.org/10.7577/nbf.320

- Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. I A. Clark, P. Moss & A. Kjørholt (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 71–90). Great Britain: Policy Press.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Nordisk barnehageforskning*, 9(4), 1–22.
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56–69. d
- Emilson, A. (2017). Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas philosophical perspective. I M. Murphy (Red.), *Habermas and social research. Between theory and method* (s. 156–171). New York: Routledge.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education - democracy and the child's perspective. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International handbook on early childhood education and development* (s. 929–954). Dordrecht: Springer.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2014). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Om Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Erman, E. (2006). Reconciling communication action with recognition. Thickening the "inter" of intersubjectivity. *Philosophy & Social Criticism*, 32(3), 377–400.
- Farrell, A. (2005). *Ethical research with children*. UK: McGraw-Hill Education.
- FN (2017). *FN-sambandet. Barnekonvensjonen-barns rettigheter*. Hentet fra: <http://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/barnekonvensjonen>.

- Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiska praktiken janusansikte: Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gjems, L., Jansen, T., & Tholin, K. R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1–12. doi.org/10.7577/nbf.478
- Greve, A. (2009). Friendship and participation among young children in a Norwegian kindergarten. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. (s. 78–92). New York: Taylor & Francis.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Nordbrønd, B. (2012). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørraunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27–37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk begeistring. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* (Doktoravhandling). Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Gulløv, E. (2015). Demokrati – En pædagogisk utfordring. I K. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 176–191). Oslo: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1984). *The theory og communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter och språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.

- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Harte, S., Theobald, M., & Stewart, T. (2019). Culture and community: Observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). doi: 10.1186/s12966-019-0838
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnhagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hermansen, T. (2005). Den nyliberalistiske staten. I T. Busch, J. O. Vanebo, K. Klausen & E. R. Johnsen (Red.), *Modernisering av offentlig sektor: Utfordringer, metoder og dilemmaer* (s. 40–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. I M. Kernan & E. Singer (Red.), *Peer relations in early childhood education and care* (s. 14–37). New York: Routledge.
- Hägglund, S., & Johansson, E. (2014). Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. In J. E. Davis & S. Elliot (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 38–48). London: Routledge.
- Hännikäinen, M. (2001). Some thoughts about togetherness: An introduction. *International Journal of Early Education*, 9(2), 101–108. doi:10.1080/09669760120053466
- Ife, J. (2009). *Human rights from below. Achieving rights through community development*. Australia: Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis. Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Fagbokforlaget

- Jansen, K. E., Kurel, J., & Pålerud, T. (2015). *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barns medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddlers' worlds. I E. Johansson & J. White (Red.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (s. 127–140). Springer. Dordrecht Heidelberg London New York.
- Johansson, E., Emilson, A., Röhle, M., Puroila, A.-M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, (1)16. doi:10.1007/s13158-016-0164-2
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Ianke Mørkeseth, E., Röhle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 63-75.
- Kemmis, S. (2011). System and lifeworld, and the conditions of learning in late modernity. *Curriculum Studies*, 6(3), 269–305.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt. (Red.), *Barn som samfunnsborgere* (s. 152–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2011). Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. I M. Kernan & E. Singer (Red.), *Peer relationship in early childhood education and care* (s. 38–48). London: Routledge.
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *International Journal of Research and development*, 37(2), 126–142. doi: 10.1080/09575146.2016.118059

- Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering. I T. Korsvold (Red.). *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 9–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. nr 16 (2006 – 2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr 41, (2008 – 2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. nr 19 (2015 – 2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategiplan for kompetanse for fremtidens barnehage og rekruttering 2018 – 2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr 6 (2019 – 2020)).
- Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel Forlag
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära: Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitetet i Gøteborg.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon – En pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentasjon i relasjon til barns delaktighet* (Doktoravhandling). Institutt for pedagogik: Linnéuniversitetet.



- Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017). *Teaching for active citizenship: Moral values and personal epistemology in early years classrooms*. Oxon: Routledge.
- Lyons, G., & Mayall, J. (2003). Starting the problem of group rights. I G. Lyons & J. Mayall (Red.), *International human rights in the 21st century: Protecting the rights of groups* (s. 3–20). Boston: Rowen & Littlefield.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representation among children in preschool. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 9(2), 179–194.  
doi:10.1007/s11218-006-0002-8
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring*. København: Gyldendahl Akademiske Forlag.
- Løvlie, L. (2004). Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed. I E. L. Dale & J. Krog-Jespersen (Red.), *Uddannelse og dannelse – Læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 313–329). Århus: Klims forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122.  
doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14, 6-23.  
doi:10.1002/1520-6629(198601).
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Miller, M. G. (2015). Reconciliation and early childhood education for sustainability: Broadening the environmental paradigm. I J. M. Davies (Red), *Young children and the environment: Early education for sustainability* (s. 125–144). New York: Routledge.
- Månsson, P. (2000). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.)*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati*. Oslo: Arbeids og Administrasjonsdepartementet.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. I D. Berthelsen, D., J. Brownlee & E. Johansson (Red.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. (s. 26–43). New York: Taylor & Francis.
- OECD. (2015): *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Os, E., & Eide, B. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstund og under måltid. I A. Greve, S. Mørraunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 209–226). Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: Group-related joint attention [Special issue]. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18, 1-17. doi.org/10.7577/nbf.2692
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Penn, H. (2009). International perspective on participatory learning: Young children's perspectives across rich and poor countries. I D. Berthelsen., J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years* (s. 12–23). New York: Routledge.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at*

- barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene* (Doktoravhandling). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Pettersvold, M. (2017). Barns motstand i et demokratiperspektiv. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 115–140). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Press, F., Woodrow, C., Logan, H., & Mitchel, L. (2018). Can we belong in a neo-liberal world? Neo-liberalism in early childhood education and care policy in Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 328-339. doi:10.1177/1463949118781909
- Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2019.1566230: 1–12.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratioppdrag i förskolan* (Doktorgradsavhandling). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Sandberg, K. (2012). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen., E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (s. 151–283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU.
- Seland, M. (2017). Barns motstand i et demokratiperspektiv. I M. Øksnes & M. Samuelsson. *Motstand*. (s. 92–109). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Siraj-Blatchford, I. (2008). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3–23.

- Skreland, L. L. (2017). *På mandager er det ikke lov med papirfly. En studie av regler og yrkesutøvelse*. (Et sammendrag av doktorgradsavhandlingen). forskning.no.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Svinth, L. (2013). Pædagogers åpenhet for børnenes perspektiver og børns deltagemuligheter i pedagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke & Logos*, 34(1), 23.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: The final report: effective pre-school education. Department for Education and Skills.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the sciences of man. *The review of metaphysics*, 25(1), 3–51.
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–225.
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: Does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1). doi:10.1080/1350293X.2012.650010: 35–46
- Tofteland, B. (2015). *Måltidsfellesskap i barnehagen – Demokratiets vugge?* (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Hentet fra: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wolf Danielsen, K., & Svenning, S. B. (2018). Tid for barns medvirkning i barnehagen. I K. Wolf Danielsen & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 15–21). Oslo: Universitetsforlaget.

- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights. *Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire*, 37(3), 79–98. doi:10.1007/BF03168347
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179. doi: 10.1007/s13158-016-0166-0
- Zachrisen, B. (2018). Recognizing children's diverse backgrounds – Democracy and equality in preschool. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puriola (Red.), *Values education in early childhood settings – Concepts, approaches and practices* (s. 231–247). London: Springer.
- Ödman, P.-J. (2004). Hermenutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71–93). Lund: Studentlitteratur.
- Østrem, S. (2012). Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

*Litteraturliste*

---

## **Vedlegg**

## Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Konrad Heggernes gate 24  
0150 St. Olavs  
0107 Oslo  
Tlf. +47 22 58 21 11  
Fax. +47 22 58 21 11  
nsd@nsd.uib.no  
nsd@med.uib.no  
0202 795 51 984

Marianne Ree Særheim  
Institutt for barnehagelærerutdanning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 46172/3/104

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46172                      *Barns medvirkning i barnehagen – et relasjonelt perspektiv*  
Behandlingsansvarlig    *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig         *Marianne Ree Særheim*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. 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. Endringsmeldinger gis via et øget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Redaksjonskontor i Oslo  
0150 St. Olavs  
0107 Oslo  
Tlf. +47 22 58 21 11  
nsd@nsd.uib.no  
nsd@med.uib.no  
0202 795 51 984



## **Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – ansatte**

Marianne Ree Særheim, Ph.D.-stipendiat  
Universitetet i Stavanger  
Institutt for barnehagelærerutdanning  
4036 Stavanger



Til ansatt på avdeling .....i ..... barnehage

Stavanger, dato

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Medvirkning i barnehagen- et relasjonelt perspektiv»**

Dette er en forespørsel om å delta i studien «Barns medvirkning i barnehagen-et spørsmål om kvalitet, der jeg skal undersøke hvordan barns medvirkning kommer til uttrykk i daglige aktiviteter i barnehagen.

Studien er en del av forskningsprosjektet GoBaN ("Gode barnehager for barn i Norge"). GoBaN er det største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet noensinne og er det første i sitt slag til å ta for seg kvaliteten i norske barnehager og dens innvirkning på barn i barnehagen. Her undersøkes gjennom ulike metoder og perspektiver hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling. GoBaN er et nasjonalt og internasjonalt samarbeidsprosjekt med forskere fra ulike forskningsinstitusjoner: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA); Universitetet i Stavanger (UiS); Høgskolen i Vestfold (HiVe); og Universitetet i Nordland (UiN).

Målsetningen med dette kvalitative delprosjektet er å undersøke hvordan barns medvirkning kommer til uttrykk og hvordan barna og personalet forstår medvirkning i barnehagens formelle og uformelle hverdagsaktiviteter. Medvirkning forstås ut fra at det er noe som foregår i felleskapet, og i det relasjonelle, hvor barnas muligheter til å medvirke handler om interaksjonskvaliteten, hvordan de voksne møter og forstår barnas kroppslige og verbale uttrykk. Barnas egne hverdagsaktiviteter og samspillet med personalet, samt hvordan personalet og barna selv opplever og forstår medvirkning i deres barnehagehverdag står altså sentralt.

Materialet i egen ph.d.-studie vil bygge på videoobservasjon av samspillet mellom personalet og barna, samt samtaler/intervju med barna (de eldste) og personalet for å få tak i hvordan de selv



opplever at medvirkning kommer til uttrykk i felleskapet. I samtalene/intervjuene med personalet og barna vil båndopptaker og notater bli benyttet.

Før jeg starter med innsamlingen av materialet vil jeg etter avtale med barnehagen besøke avdelingen for å bli kjent, og la barn og voksne bli kjent med meg.

Innsamlede data vil bli lagret og oppbevart i samme database som hovedprosjektet.

Delprosjektet "Medvirkning i barnehagen- et spørsmål om kvalitet" avsluttes 1.8.2019, men innsamlede og anonymiserte opplysninger vil bli overført hovedprosjektet "34301\_GoBaN".

Innsamlede opplysninger i hovedprosjektet vil bli slettet senest ved utgangen av 2053.

Hovedprosjektet har konsesjon fra Datatilsynet.

All informasjon som vil framkomme, vil bli behandlet konfidensielt, og det samles ikke inn opplysninger om enkeltbarn i denne studien. Delprosjektet er meldt til personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Det er frivillig å delta i delprosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket til deltakelse tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du gjør dette, vil alle innsamlede opplysninger om deg ikke bli benyttet.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen under og levere svarslippen til barnehagens styrer.

Hvis du har spørsmål, vennligst kontakt meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Marianne Ree Særheim, Ph.D.-stipendiat

E-post: [marianne.r.serheim@uis.no](mailto:marianne.r.serheim@uis.no)

Telefon: Mobil: 930 16 391



**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har fått og lest informasjonen om prosjektet «Medvirkning i barnehagen- et spørsmål om kvalitet» og samtykker til deltakelse i prosjektet.

Sted og dato:

\_\_\_\_\_, den \_\_, 20\_\_

Underskrift av ansatt

\_\_\_\_\_

### **Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – foresatte**

Marianne Ree Særheim, Ph.D.-stipendiat  
Universitetet i Stavanger  
Institutt for barnehagelærerutdanning  
4036 Stavanger



Til foresatte på avdeling..... i..... barnehage

Stavanger, dato

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Medvirkning i barnehagen- et relasjonelt perspektiv»**

Dette er en forespørsel om å delta i studien «Barns medvirkning i barnehagen-et spørsmål om kvalitet, der jeg skal undersøke hvordan barns medvirkning kommer til uttrykk i daglige aktiviteter i barnehagen.

Studien er en del av forskningsprosjektet GoBaN ("Gode barnehager for barn i Norge"). GoBaN er det største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet noensinne og er det første i sitt slag til å ta for seg kvaliteten i norske barnehager og dens innvirkning på barn i barnehagen. Her undersøkes gjennom ulike metoder og perspektiver hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling. GoBaN er et nasjonalt og internasjonalt samarbeidsprosjekt med forskere fra ulike forskningsinstitusjoner: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA); Universitetet i Stavanger (UiS); Høgskolen i Vestfold (HiV); og Universitetet i Nordland (UiN).

Målsetningen med dette kvalitative delprosjektet er å undersøke hvordan barns medvirkning kommer til uttrykk og hvordan barna og personalet forstår medvirkning i barnehagens formelle og uformelle hverdagsaktiviteter. Medvirkning forstås ut fra at det er noe som foregår i felleskapet, og i det relasjonelle, hvor barnas muligheter til å medvirke handler om interaksjonskvaliteten, hvordan de voksne moter og forstår barnas kroppslige og verbale uttrykk. Barnas egne hverdagsaktiviteter og samspillet med personalet, samt hvordan personalet og barna selv opplever og forstår medvirkning i deres barnehagehverdag står altså sentralt.

Hovedproblemstillingen er: *Hvordan kommer barns medvirkning til uttrykk i barnehagen og hvordan erfarer og forstår barna og personalet medvirkning i barnehagehverdagen?*



Måten jeg kommer til å samle inn data på, er gjennom videoobservasjon av samspillet mellom personalet og barna, samt gjennom å ha samtaler med dem for å få tak i hvordan de selv opplever at medvirkning kommer til uttrykk. I samtale/intervjuene med barna vil jeg benytte videofilm og notater.

For jeg starter med innsamlingen av materialet vil jeg etter avtale med barnehagen besøke avdelingen for å bli kjent, og la barn og voksne bli kjent med meg.

Innsamlede data vil bli lagret og oppbevart i samme database som hovedprosjektet.

Delprosjektet "Medvirkning i barnehagen- et spørsmål om kvalitet" avsluttes 1.8.2019, men innsamlede og anonymiserte opplysninger vil bli overført hovedprosjektet "34301\_GoBaN".

Innsamlede opplysninger i hovedprosjektet vil bli slettet senest ved utgangen av 2053.

Hovedprosjektet har konsesjon fra Datatilsynet.

All informasjon som vil framkomme, vil bli behandlet konfidensielt, og det samles ikke inn opplysninger om enkeltbarn i denne studien. Delprosjektet er meldt til personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Det er frivillig å delta i delprosjektet, og du/dere kan når som helst trekke samtykket til deltakelse tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere gjør dette, vil alle innsamlede opplysninger om ditt/ deres barn bli anonymisert.

Dersom du/dere ønsker at deres barn deltar i prosjektet er det fint om du/ dere skriver under på samtykkeerklæringen under og returnerer svarslippen til barnehagens personale.

Hvis du/ dere har spørsmål, vennligst kontakt meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Marianne Ree Særheim, Ph.D-stipendiat

E-post: [marianne.r.serheim@uis.no](mailto:marianne.r.serheim@uis.no)

Telefon: Mobil: 930 16 391



**Samtykkeerklæring**

Jeg/vi har fått og lest informasjonen om prosjektet «Medvirkning i barnehagen- et spørsmål om kvalitet» og samtykker til deltakelse i prosjektet.

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Sted og dato:

\_\_\_\_\_, den \_\_, 20\_\_

Underskrift (signatur skrives med blokkbokstaver)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Vedlegg 4 – Intervjuguide barn**

### **Intervjuguide barn: Barns medvirkning i fellesskapet – et spørsmål om kvalitet**

Formålet er å finne ut hvordan voksnes kommunikative uttrykk virker inn på barns vilkår for å medvirke i fellesskapet i barnehagen. Det konkrete forskningsspørsmålet her er: Hvordan beskriver de eldste barna deres vilkår for å medvirke i fellesskapet i barnehagens hverdagsaktiviteter?

Tidsrammen er ikke mer enn en time (40 - 45 min).

Antall barn i hver samtale er 3-4. Helst to gutter og to jenter

Spørsmålene skal koples til CIP-situasjonen: måltid, garderobe, fri lek, utelek, samlingsstund, gjennom å la dem eksemplifisere/fortelle ut fra disse konkrete hverdagssituasjonene.

Samtalefellesskap er nøkkelord- slik medvirkning i fellesskap skal analyseres frem

#### **Oppvarming**

- Hvem jeg er, hvorfor jeg er her, hvordan denne samtalen skal foregå.
- Presisere at jeg ønsker å ha en samtale for å få tak i hvordan de synes de er å være i barnehagen. Viktig å presisere at det finnes ikke riktige eller feil svar, og at alle innspill er like viktige.
- Fortelle dem hva jeg skal gjøre med spørsmålene og svarene etterpå
- Informere om at dersom de ikke vil være med kan de avbryte når de vil.
- Spørre dem om de har hørt ordet medvirkning for, eventuelt hva de tror det betyr.

#### **Gruppesamtale med 5-åringene i barnehagen**

1. Hva synes dere er det kjekkeste med å gå på denne avdelingen/barnehagen? Fortell!  
Hvorfor er det kjekt? Er det noe som ikke er kjekt? Fortell! Hvorfor er ikke det kjekt?
2. Hva trenger dere å vite og kunne for å gå på denne avdelingen/barnehagen? Fortell.
3. Hva tenker dere om det å være venner, er det noe man må kunne for å være det?

## *Vedlegg*

---

4. Hva gjør dere glade i barnehagen? Noen som vil fortelle en gang de ble veldig glade i barnehagen?
5. Hva gjør dere leie da? Noen som kan fortelle om en gang de de ble lei seg i barnehagen?
6. Hva tenker dere om det at man har noen å være sammen med i barnehagen?
7. Har alle noen å være sammen med tror dere? Eventuelt hvorfor ikke, og hvordan kan man få alle til å ha noen å være sammen med.
8. Hva gjør dere på denne avdelingen dersom et barn har lyst til å være med å leke for eksempel med Lego, og dere som leker ikke vil at han/hun skal være med? Har dere eksempler på en slik situasjon? Hva synes dere om det? Synes dere det er bra å ha det slik, eller ville dere hatt det på en annen måte?
9. Dersom vi tenker at det er samlingsstund. Hva synes dere det er kjekt, eventuelt hvorfor er det kjekt, eventuelt hvorfor er det ikke kjekt?
10. Hender det noen ganger at dere ikke har lyst til å være med i samlingsstunden og blir sinte og leie? Hva gjør dere da? Hva gjør de voksne da? Fortell!
11. Har dere regler i barnehagen? (samlingsstunden, måltidet, garderobesituasjonen) Eventuelt hvilke? Fortell.
12. Er det viktig å ha regler i barnehagen synes dere? Hvorfor, eventuelt hvorfor ikke? Fortell
13. Hva tenker dere om det å være forskjellige i barnehagen? Er dere forskjellige, eventuelt hvordan er dere forskjellige?
14. Er det bra å være forskjellige? Hvorfor, hvorfor ikke? Hvordan er for eksempel dere forskjellige?



## Vedlegg

---

15. Kan dere si hva dere mener til de voksne og de andre barna på denne avdelingen? Har dere gjort det noen gang? Når tid, eventuelt hvorfor ikke? Fortell!
16. Hører de voksne på barna i deres gruppe? Hvordan vet dere at de gjør det? Hvorfor gjør de ikke det? Fortell
17. Tror dere alle de voksne på denne avdelingen vet hva dere liker å gjøre i barnehagen? Hvordan vet dere det, eventuelt hvorfor vet de ikke det? Fortell!

### Avslutning/oppsummering

- Spørre hvordan deltakerne har opplevd å delta.
- Takke dem mye å delta, og for at de har gitt meg så mange gode svar og fortellinger om hvordan de har det i barnehagen, og som blir viktige for arbeidet /forskningen min.

## **Vedlegg 5 – Intervjuguide personal**

### **Intervjuguide personal: Barns medvirkning i felleskapet – et spørsmål om kvalitet**

Forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver personalet barns medvirkning i (felleskapet) i barnehagens hverdagsaktiviteter?*

Varighet ca. 45min.

#### **Bakgrunnsinformasjon**

- Hvor lenge har du arbeidet i barnehagen?
  - Hvilken utdanning har du?
  - Har medvirkning vært diskutert på personalmøter, gruppemøter eventuelt har du deltatt på kurs og der medvirkning har vært et tema?
  - Informere om at jeg er ute etter å høre hva de tenker om medvirkning, og at det ikke finnes noe rett eller feil svar.
1. Hva betyr medvirkning i ditt arbeid i barnehagen?
  2. Hva betyr medvirkning i for eksempel, garderobesituasjonen, måltidet i lek?  
Eksemplifiser
  3. Finnes det noe i barnehagen som barn ikke bør medvirke i? Utdyp
  4. Hva gjør du dersom et barn har lyst til å være med noen andre barn å leke for eksempel med Lego, og de som leker ikke vil at han/hun skal være med? Fortell! Har du eksempler på en slik situasjon?
  5. Har dere regler på din avdeling? Hvilke regler har dere? Er alle regler bra, eventuelt hvilke er ikke bra slik du ser det. Utdyp!
  6. Dersom vi tenker at det er samlingsstund, hvordan organiserer dere den her på avdelingen, eksempel hvem bestemmer innholdet, hvor samlingen skal være, hvor barna skal sitte osv? Fortell!
  7. Dersom et barn for eksempel ikke har lyst til å være med i samlingsstunden, og reagerer med å protestere og bli sint, hva gjør dere da? Utdyp
  8. Hvorfor skal barn medvirke? Fortell. Hvorfor er det bra/ikke bra, eventuelt hva kan være utfordringer/dilemmaer i forholdt til barns medvirkning slik du ser det i ditt arbeid?

## *Vedlegg*

---

9. Er det spesielle ting barna må kunne for å medvirke? Eventuelt hva, og hvordan jobber dere med det på avdelingen? Utdyp!
10. Tenker du at alle barn kan medvirke? Hvorfor, hvorfor ikke?
  
11. Hvordan erfarer du at barna på din avdeling blir sett og møtt av de voksne. Blir alle barna sett slik du ser det av alle voksne? Eventuelt hvorfor ikke? Utdyp!
12. Hvorfor er det å lytte til barna viktig? Har du eksempel på en hverdagssituasjon der du mener at barna blir sett og lyttet til? Ser du noen dilemmaer med at alle barn skal bli lyttet til?
13. Hva tenker du om det å være forskjellig i barnehagen?
14. Hvilket ansvar gis barna overfor seg selv og andre i barnehagehverdagen? Hva tenker du barna bør få ansvar for, eller ikke få ansvar for? Har du noen eksempler på dette fra din avdeling?
15. Har dere gjort endringer i barnehagen ut fra barnas aktive innspill og uttrykk? Eventuelt hvilke, og hvordan gjorde dere det?
16. Hva tenker du om det å kunne si sin mening her på avdelingen? Tror du alle barna sier sin mening på din avdeling? Eventuelt hvorfor sier ikke alle barna sin mening? Eksemplifiser
17. Er det noe annet du vil trekke frem i forhold til medvirkning?



## **Artikler**



**Artikkel 1**

Ree, M., Alvestad, M & Johansson E. (2019). Hallmarks of participation—children's conceptions of how to get access to communities in Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC). *International Journal of Early Years Education*. 27 (2), 200-215. doi: 10.1080/09669760.2019.1607262

*Artikel 1*

---





## Hallmarks of participation – children’s conceptions of how to get access to communities in Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC)

Marianne Ree , Marit Alvestad and Eva Johansson

Department of Early Childhood Education, Faculty of Educational Sciences and Humanities, University of Stavanger, Stavanger, Norway

### ABSTRACT

This study focuses on children’s participation in community and the research question is as follows: *What do children describe as hallmarks influencing their ability to participate in the ECEC community?* The study is based on a qualitative hermeneutic analysis of semi-structured group interviews with 12 five-year-old children from three different Norwegian ECEC institutions. How children express that they are included, mutually accepted and engaged with others are interpreted as hallmarks for participation. The main theoretical basis is Biesta’s view of democracy as both action and a mode of togetherness, and also his understanding of education as socialisation, qualification and subjectification. The analysis of the group interviews resulted in five broad categories of the children’s descriptions of their prerequisites for participation: trust, responsibility for others, adapting to the institutional rules, freedom to choose and refuse community, and common ground. At the end the findings are discussed and seen in relation to some implications for theory and practice.

### ARTICLE HISTORY

Received 23 December 2017  
Accepted 13 March 2019

### KEYWORDS

Participation; community; democracy; children’s experience; ECEC

### Introduction

Nordic curricula consider early childhood education as a place where children should experience participation and democracy (Norwegian Ministry of Education and Research, 2017). However, research shows that participation and democracy are complex, multi-dimensional concepts interpretable in different ways (Johansson et al. 2016; Sinclair 2004). This can lead to different ways of operationalising and practicing these concepts. A literature search shows that studies on children’s participation in early childhood education (ECEC) settings have increased during recent years. However, the focus of research and pedagogy has largely been on children’s individual participation (Emilson 2008; Emilson and Johansson 2017; Johansson et al. 2016). Previous research has shown children need and want to participate and share in community with others (Corsaro 2003; Grindheim 2014; Koivula, 2017; Kultti and Odenbring 2014). Participation in peer-group events is important for children’s development, learning and well-being (Björk-

**CONTACT** Marianne Ree  [marianne.r.serheim@uis.no](mailto:marianne.r.serheim@uis.no)  Department of Early Childhood Education, Faculty of Educational Sciences and Humanities, University of Stavanger, Post Box 8600, Forus, NO-4036 Stavanger, Norway

© 2019 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

Willén 2007). There is a lack of in-depth knowledge about how children construct their everyday lives and how their interactions contribute to participation and exclusion processes (Broström 2006; Einarsdóttir, Dockett, and Perry, 2005; Theobald, Danby, and Ailwood 2011, 24). Johansson and Puroila (2017) show that early childhood education as a cultural meeting place for collective relationships is still an unsolved challenge.

The UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) emphasises that children are active participants entitled to participate in their own lives (United Nations 1989). According to Davis (2014), UNCRC focuses too much on the individual child. She opines that to maintain social sustainability the focus must also be maintained on collective rights. Focusing on groups instead of individual children is also a new and important perspective in questioning what good quality in ECEC is and should be (van Schaik, Leseman, and de Haan 2017).

Accordingly, it is necessary to look deeper into young children's participation in everyday life in early childhood education (Theobald, Danby, and Ailwood 2011), especially in relation to the social agency of social participation (Ife 2009; Percy-Smith and Thomas 2010, 359).

This study intends to add important and contextualised knowledge to the research field looking at children's perspectives on processes for participation in communities in ECEC<sup>1</sup> everyday life. This is important for supporting children's rights to actively participate in developing ECEC institutions as democratic communities. The overarching aim of this study is *to gain new knowledge about children's own perspective of their conditions for participation in early childhood education and care with a specific focus on the collective dimension of participation*. It is done through an empirical study scrutinising how groups of children express how they are part of, included in, accepted by and engaged in communities with others. Accordingly, the research question is the following: *What do children describe as hallmarks influencing their ability to participate in the ECEC community?*

In this study, democracy is based on Biesta's proposal of democracy as a particular mode of human togetherness and opportunities for action (2006, 2011).

The concept 'participation' in this study refers to how children are taking part, included, accepted and engaged in communities with others (Molin 2004). Emphasis is put upon the children's own perceptions and expressions regarding possibilities for being part of peer communities. Participation is a prerequisite for a democratic society and is accordingly of relevance in ECEC everyday life (Melhuus 2015, 68). The term 'communities' is defined as intersubjective situations where more than two persons interact or talk about a common issue. Communities are characterised by the fact that the persons involved have shared repertoire, mutual engagement and joint enterprises (Wenger 1998, 73).

### **Previous research**

Literature search on children's own perspective on participation in the community shows that this perspective still is sparsely studied. The few studies that were found focused mainly on the individual child's perspective and not their abilities to participate in communities (Einarsdóttir 2005; Karlsson 2009; Pettersvold 2014).

Present research is often focused on educators' attitudes or their understanding of democracy and participation (Emilson and Johansson 2017). Participation from this perspective is often shown to be restricted to individual choices and limited by educators' power (Emilson and Johansson 2017; Johansson et al. 2014). For example, in questions matters, the schedule for teachers planning is it difficult for the children to participate because educators often dismissed or ignored children's claims (Johansson et al. 2014). This study also shows that children adopted the rules in the school system, rather than being active participants in constructing the system as such.

Research also shows that children have better opportunities to gain influence when activities and play are initiated by themselves, rather than in routine situations and activities initiated by educators<sup>2</sup> (Dolk 2013; Emilson 2008). Dolk's study (2013) showed for example that the children had opportunities to participate in the community, but mostly if their input or actions were based on what the adults had planned and what expectations they had for children's ways to being.

Other studies (Kultti and Odenbring 2014; Löfdahl and Hägglund 2006a) show how children in collective activities use strategies like avoidance, silence, negotiation and collaboration and partial acceptance to achieve personal autonomy by managing to resist the institutional discourse of collective activities.

Several studies have questioned how children negotiate participation in adult-led activities and strive to confirm to social relations and positions (Ivarsson 2003; Löfdahl and Hägglund 2006b; Pettersvold 2015). In addition, knowledge about rules and conditions for playing, age and gender are central criteria for children's negotiation for access to shared activities with others (Markström and Halldén 2009; Hännikäinen 2001). Hännikäinen's (2001) study, for example, shows that children's use of playful actions in play encourages togetherness among the children. Similar results are to be found in Johansson and Emilson (2016) study of conflicts and resistance in ECEC, where playfulness was identified to be used by the children in the communication of resistance.

Research also shows that the right to have and to decide about toys, age and friendships are central aspects to access to participate in community with peers (Grindheim 2014). Reactions towards injustice, resistance and anger are also considered important for children's participation in this study. Dutch researchers reported that children in day-care settings use common ground, cooperation and care to express and create a sense of togetherness (de Haan and Singer 2001).

To summarise, previous research shows that multiple and complex factors contribute to children's possibilities for participation in everyday activities in the ECEC institutions. Although these factors are largely identifiable, research on access to participation in the ECEC community from a children's perspective, and on community-oriented participation, is still lacking.

### **Theoretical framework**

The study has a community-oriented approach to democracy, building on empirical data dealing with children's experiences. Hart (2008, 45) suggests children's best opportunities for democratic experience come from sustained involvement in a group. Similarly, Biesta (2009) argues that citizens develop their democratic competence through qualification (developing new knowledge), socialisation (becoming part of existing orders) and

subjectification (for example, self-esteem in action and thereby thinking and acting independently). The subjectification dimension is at the core because it creates the ability to act as unique and meaningful subjects.

The democratic condition in education contexts lies in the subjectification dimension because this refers to processes driven by a desire to belong in a community living together as different people not merely driven by norms related to what an individual is or should be (Biesta 2011). Biesta (2015) believes there is an unfortunate tendency for politicians to focus on the qualification issue, through measurement of production and academic skills. According to his perspective, good quality in education consists of finding a meaningful balance between qualification, socialisation and subjectification. Biesta's (2009) views the subjectification dimension as a key aspect for democratic practices and children as citizens and contributors in democratic processes (Biesta 2011). This view makes it relevant to study children's perspective according to their descriptions of how to get access to participation in communities according to how they are met by other children, which is this article's main issue.

### **Methodology**

In this study, to investigate what children describe as hallmarks influencing their ability to participate in the ECEC community, a qualitative hermeneutic interpretive approach is chosen (Alvesson and Sköldbäck 2008; Kvale and Brinkmann 2009). The reason for this choice is because we want to understand the meaning behind the children's expressions through a dialectical approach, where perceptions are central. The epistemological interests in such an approach are to understand meaning and to admit that human existence is based on the interpretation. The aim is not to develop truth, but rather to explore perceptions as a way to understand others (Ricoeur 1971). In this way we try to come closer to the children's own voices, at the same time being aware of the difficulties in understanding and interpreting children's perceptions. Researchers always have a pre-understanding and horizon which impact on the research's direction and validity (Gadamer 1975). Throughout the analysis process, we deliberately searched to beware aware of that.

In this study, we search for patterns of meaning using a hermeneutic, descriptive approach. To reach an understanding of hallmarks for participation from the children's point of view, we used qualitative semi-structured group interviews with children. These interviews were part of a larger field study carried out from autumn 2016 to winter 2017. In the analysis, we consider parts and whole as operating dialectically with the data, seen in relation to the context (Ricoeur 1971). We also operate dialectically between an inductive and deductive approach to understand the data as a whole. Through the process we have tried to criticise our interpretations asking ourselves could this be interpreted differently.

### **Participants**

Approaching five-year-old children has ethical connotations. In this study we approached the five-year-old children in three different Norwegian ECEC settings. These groups were strategically selected from the BePro project sample ([www.goban.no](http://www.goban.no)) due to variations in group size (16–48 children), organisational form (department, base/flexible), geographical

location (one rural, two urban), institutional size (80–230), and ownership (two municipal, one private). The purpose of this selection was to secure a wide and rich variety in the empirical data to use in the analysis. The children involved in this study have been part of the GoBaN study over several years (T1–T2). In each of the selected ECEC settings three interviews were conducted with four children ( $n = 12$ ; seven girls and five boys). The educators selected the children based on their interest in and willingness to participate.

### **Group interviews**

Interviewing children can require a conscious relationship with the perspective of power, sensitivity in their presence and respect to secure their integrity (Farrell 2005). It is important to be aware of aspects of power and asymmetry between researcher and children (Farrell 2005). Group interviews allow children a certain degree of freedom to answer or not and can also create a more equitable balance of power when they are numerically superior (Eide and Winger 2003; Seland 2009).

The interview guide was piloted and a clearer link between the questions and specific activities and situations in the ECEC groups was made to make it easier for the children to connect the questions to their own everyday lives in ECEC. Semi-structured interviews were used to ensure that the same topics and main issues were addressed in all interviews.

The three interviews lasted 21, 26 and 38 min. They were audio-recorded and transcribed immediately afterwards. Two interviews took place in the ECECs' meeting rooms, and the third in a small group room used for ECEC groups. The aim was to make the interview situations as comfortable and as similar as possible to an ordinary conversation in a daily activity in ECEC. Therefore, the interviews took place after the field researcher (first author) had spent several days at the ECEC to get to know the children. A drawing activity was also conducted as the interviews were performed, which made the situation more familiar.

The flexibility of the semi-structured interviews enable researchers to also capture the children's utterances in conversations, yielding more comprehensive and authentic data for analysis. In all three interviews, the questions in the prepared semi-structured interview were used in a flexible way considered to take the children's utterances into consideration throughout the conversations. The questions concerned different themes on participation, for example, what the children liked to do and if there was something that hindered them from doing what they wanted, their reflections on being seen and met in ECEC (or not), and what they must be able to attend in ECEC. In all three interviews, the questions in the prepared semi-structured interview were used in a flexible way considered to take the children's utterances into considerations throughout the conversations. In retrospect, we see that the children's answers could have been followed up more extensively. For example, when Alex in ECEC 1 said he never raises his hand in circle times, we might have asked why.

### **Ethical considerations**

The parents gave written consent and the children were well informed about their right to withdraw at any time without explanation (NESH 2016). They were also informed about where the interview would take place. The study is approved by the Norwegian Social Science Data Service (NSD). The data is handled with confidentiality, coded to be

anonymous and securely stored. Three families prevented their children from participating, and these children were not included in the data material.

### **Analysis**

The analysis can be described in three main, interrelated steps. The interviews were first to read carefully, both as a whole and parts, with an open hermeneutic (Gadamer 1975) approach. The next step was to read them repeatedly to scrutinise the children's expressions based on similarities, variations and recurrent patterns in the children's responses and interpret their meanings and patterns of participation in everyday ECEC communities. On some issues, a shared meaning emerged in the three interviews, as the children's answers were homogeneous. The children's descriptions were somewhat consistent in questions about what they like, what they need to be able to go to ECEC, what makes them happy and what they think is nice / not nice in ECEC.

The findings illuminate a variation on how the children talked about their experiences in the ECEC. In the third step, variations of utterances regarding the conceptions under scrutiny were grouped into five broad categories representing various hallmarks for participation as presented below.

The interviews were preformed and transcribed by the first author, thereafter translated and analysed by all the authors. The results were finally discussed and critically scrutinised between the authors. Additionally, a colleague experienced in this field gave valuable comments on a later version of the article. This contributed as we see it, jointly to secure the quality of the study.

### **Results and discussions**

The analysis resulted in five categories: (a) *trust*, (b) *responsibility for others*, (c) *adapting to the institutional rules*, (d) *freedom to choose and refuse community* and (e) *common grounds*, which are described and discussed in relation to relevant theory and research below. Numbers identify the ECEC, and the participants' names are fictitious. All the ECEC are represented in the quotes.

The categories represent variations identified according to children's perspectives of hallmarks for participation in peer-groups. Some categories appeared more often than others, for example, responsibility for others, common grounds and adaption to institutional rules. Other categories appeared more seldom like the freedom to choose and refuse community, and also the category of trust. Together these categories offer a broad picture of hallmarks of importance for taking part in peer communities in ECEC – settings as seen from the perspective of the children.

#### **Trust**

In this category, the hallmarks of participation in ECEC communities is centred on trust in others: that others will neither fail you when you need them nor offend you or disclose shared secrets. Lack of trust can contribute to avoidance of taking initiatives, fearing they will be perceived in an unpleasant and negative way leading to violation of the

subjectivity, according to the children. A quote from Nils in ECEC 2 describes his fear of being laughed at during his performance as 'star boy' in the Lucia procession:

Researcher: Nils, I saw for instance that you felt sorry when using that star hat, do you remember?

Nils: Yes.

Eli: Why so?

Researcher: You can tell us; why did you feel sorry?

Nils: Because, if it [the star hat] should bounce up they might laugh at me, and I would not have liked that.

Researcher: So you were a bit scared that they should laugh at you, but do they laugh at you at the department?

Nils: No, but I mean by those [other children] who are younger [than me].

Nils expressed that he does not like, and accordingly does not want, others laughing at him. He did not believe that those who belong to his own group would laugh at him. He was most worried about younger children from other groups who would be at the procession.

Nils's statements communicate the importance of reciprocal trust: knowing one can rely on others and trust a safe peer community. This is also about identities, one's own and others, experiencing oneself as part of a trustful community. This is in line with how Biesta (2015) characterises democratic practices and subjectification processes. He claims that the participants' initiative should be responded to without being corrected, rejected or disqualified to support children gaining trust in the world, trust in their own power and understanding of significant democratic aspects (Biesta 2014, 38).

Trusting that others accept one's initiative in a respectful and profound manner seems to be a central dimension for the children. Without trust, children may not dare to take initiative, fearful of rejection or ridicule. Previous research has shown that absence of children's own initiatives creates scarce opportunities to have real influence as participants in early childhood education (Emilson 2008; Emilson and Johansson 2017; Johansson et al. 2014; Grindheim 2014).

### **Responsibility for others**

This category deals with hallmarks of being part of the community by the way children take the initiative to treat their peers well. The children talked about taking responsibility for others by supporting, helping, sharing and including others in play or activities in the ECEC groups.

The children in ECEC institution 2 reported how they acknowledge and want to include in their play other children walking around with their 'head down/bowed' because it is seen as an expression of sadness. They also described how they tend to say: 'You can join us,' if someone walks alone.

In ECEC institution 1, the children talked about when Mira was excluded from a community she wanted to participate in:

Jorunn: Do you remember, Mira, when Eli said you could not help deciding in the carriage shed, and we said you could still join in? But however you stopped crying gradually.

Mira: Yes.

Jorunn: Because it was Eli who said it first.

Researcher: You felt sorry when she said you could not join in, didn't you?

Jorunn: But then they said, oh we completely forgot it, and you could join in.

Researcher: So you managed to sort it out yourselves.

Mira: Do you remember when I cried the first time, but then I stopped crying gradually?

Jorunn: You did not cry for a long time.

Here we see that Mira was initially excluded from being part of and influencing the play in the carriage shed, but when the other children saw that Mira was sad they realised that they had forgotten themselves a little bit. Mira was allowed to decide and to stay with them.

'Forgetting' in relation to how to be together, as Jorunn says in the quote above, shows that the children think about how to act towards and take responsibility for each other in a community. But children reversing their decisions may be due to the norms and rules in the ECEC that it is not acceptable to exclude someone from a community they want to participate in.

This kind of dialogue appears to be a democratic, action-oriented process. We get an impression from the quote that the children respond by challenging the initiative; first excluding, but then incorporating the initiative of Mira. According to Biesta (2006, 2010) subjectivity is a complex term that accommodates the individual's ability to act as a unique and meaningful subject. Corsaro (2003) sees exclusion in play as an expression of children's willingness to create a community with those already in the play. However, when the individual (like Mira) is challenged in relation to other unique people, their subjectivity appears and can contribute new perspectives and understanding to the community. This shows how valuable actions like taking responsibility for others and thereby making them visible are for children's access to participate in communities in ECEC settings. This finding confirms previous research (Karlsson 2009) showing how children supported and took responsibility for each other within the community by guiding their peers to maintain the educators order, rules and positions. While this hallmark has limited previous research this study has demonstrated that from a child's perspective it is an important facet of participation.

### ***Adapting to the institutional rules***

This category holds the hallmarks of adapting to the institutional norms and rules in order to participate in ECEC communities. The children described rules like raising their hand, listening, not entering a room without permission, sitting nicely during circle time and waiting to talk until the educator is ready to listen.

Children expressed these rules as norms to adapt to. In ECEC institution 1 the children described how some of the boys look at this:



Jorunn: Idar and his peers, they just fly around like that all the time. All the others, they do not.

June: Moreover, if Idar is sitting in a place that is not available, then the educators must tell him that he has to sit somewhere else.

Mira: Yes, because it becomes always nonsense when they are not sitting properly.

Jorunn: Yes, and so I am sitting with them sometimes.

Researcher: You have to sit with them then.

Jorunn: I am sitting in the middle sometimes.

Mira: Because they should not joke.

Researcher: Don't you like when they joke?

Janus, June, Mira and Jorunn: No.

Mira: Because they make such noise that we cannot hear anything.

Researcher: Okay, so it is difficult listen to [...] mm.

Janus: Thus, Nina (educator) must sit by them.

Researcher: Nina?

Jorunn: And, they do not raise their hand at all; all the others raise their hand.

June: Some boys, like Vetle does not raise his hand, Markus.

Researcher: Then it becomes a bit boring?

Mira: Then it becomes noisy.

In this quotation, the children describe how some of the children (boys) misbehave and make noise during circle time because they want to sit where other children sit. They also explain how some of them sometimes have to sit beside these peers to make them stop. The quote suggests that the children are familiar with what is the expected of them, and what correct behaviour is during circle time. The children practice these 'right' actions to make themselves visible in a positive way to other participants in their everyday activities.

Adaptation to rules and regulations in ECEC and early childhood education to create conditions for participation have been discussed by researchers (Emilson and Johansson 2013; Grindheim 2014; Kultti and Odenbring 2014; Löfdahl and Hägglund 2006b). For example, Johansson et al. (2014) found that some children learn the 'institution codes' better than others do and that those children get more influence. In our study, we can ask whether some of the children find the rules of, for example, circle time too restricting. And maybe some of the children, as the boys who joke and do not sit where they are told, find the circle time boring and of little interest for them to participate in. Therefore, they resist by running around, joking and so on. According to Grindheim (2014) children's anger might be expressions of children's rights and legitimate ways of participating. Situations like the one presented in the quote are important for the educators to grasp so they

can give the children democratic experiences, because a community can only be democratic if an individual is allowed to bring in his or her initiative when challenged by the different perspectives of other subjects in a world of plurality (Biesta 2015).

### **Freedom to choose and refuse community**

Hallmarks of participation can also be about the refusal to participate. This category is about the opportunity for children to choose to be part of community but also to refuse to participate; i.e. being able to choose what or who to play with. Jorunn in ECEC 1, responding to the question of why it is important that everyone has someone to be with in the ECEC, talked of how it is fun to be alone:

Researcher: Why is it important that everyone have someone to be with in the ECEC setting?

Jorunn: But I think it is fun to be alone.

Researcher: Do you think so?

June: Moreover, my dad thinks it is a little fun to be alone.

Researcher: Why do you think he thinks it is fun?

June: Because then he does not have to listen to all that nagging.

Researcher: So actually, it is alright to be a little bit by oneself in the ECEC setting also.

Mina: Dad likes when it's quiet.

Researcher: Okay, but here in the ECEC institution do you like being alone?

Jorunn: Yes, I like it.

Mira: Me too.

Jorunn: Only if I do not have anyone to play with in the ECEC group, then I walk around alone and play on my own

This quote is interesting because belonging to a community, having someone to be with, is very prominent in the material overall in light of what the children like most of all in the ECEC institution. It indicates that solitude is not necessarily experienced by the children as being the same as exclusion from a community. Perhaps the children are trying to communicate that it is okay to be alone and still be a part of the community if it is one's own initiative.

The analysis in this study indicates that children may want to be present on their own terms (Dolk 2013; Emilson and Johansson 2013) and have the power to assert their own integrity by refraining from participation in communities.

Based on our material we think that having freedom to choose or refuse to participate in the community seems to the children to be central to their subjectification, meaning that they can be participants in their own way in communities with others. This has not been addressed much in research but is according to the children in this study an important hallmark from a child perspective.

### Common grounds

In this category the hallmark of participation is about maintaining common ground. The children expressed common ground in different ways. For example, by using the same humorous expressions and actions, referring to sameness in gender and language, common interests and being involved in the same activities. Below is an example of how the children made use of sameness and imitation to create common ground. In ECEC institution 3, the children said playing the 'imitation game' is among what they best like to do in the ECEC setting:

Ada: So, it is a lot of fun to play imitation game.

Researcher: Okay, how are you doing that?

Ada: We do something funny and then the other must do the same.

Ole: Mm.

Ada: Then we start with something funny and so we start to laugh.

Amine: We do it [now]?

Researcher: No, we cannot do it now; we can do that afterwards.

Ada: It is fun, fun to play imitation game.

Amine: Then we have to say a word [...], then the others must say the same, and then Ole [the one to do what the word means] must come up and go first.

Ada: So, it is very fun to play imitation game.

This quote shows how the children, by playing an imitation game, take care of each other's subjectivity, as they create room for, safeguard and build on each other's initiatives.

By participating in this game, the children seem to create their own common engagement and cooperation, where the sameness can make them feel that they are subjects participating in an intersubjective community. Through imitation, an experience of 'we' can be constructed between the children, because it creates an interest in, and recognition of, others. A back-and-forth movement is created by the children's imitations, responses and continuations of each other's imitation initiatives; they create something special together (Brown and Levinson 1987; de Haan and Singer 2001; Singer and de Haan 2001).

### Final discussion

In this study, we investigated how children describe abilities to participate in ECEC, with a special focus on the collective dimension.

The analysis showed that having *trust in* and *responsibility for others* seem to be important from the children's perspectives. Being part of a community presupposes that you put yourself at risk through your ideas, thoughts and actions. Having trust means that the children rely on other individuals taking care of their initiatives in a respectful, predictable manner. Trust can, therefore, be an important basis for participation, and thus a

prerequisite for democratic practices and subjectification processes supporting children to experience themselves as persons belonging to a community and worthy of respect (cf. Biesta 2015). The hallmark of trust may be regarded as mirroring the hallmark of *responsibility for others* as it appears by supporting, helping, sharing and including others in daily activities.

Another hallmark concerned knowledge of how to interact with others, by for example creating space for the children's *freedom to choose or refuse* how and if they wanted to participate in the community with others. Participation is often something positive and requested, but here we also show that participation can be something a child wants to (eventually) retire from. This hallmark is complex to accomplish in practice, related to the individual child as well as the group perspective. If every child in the group could choose whether he or she wanted to participate in certain activities or situations, this could counteract democratic processes. However, children's expressions of those hallmarks indicate that it might be important for educators to reflect on obstacles, power and complexity when initiating pedagogical content in order to contribute to and secure all children's subjectification processes. This requires educators a deeper understanding of the underlying processes of hallmarks of participation according to the children themselves. Giving children the power to choose to join in or retire has been stated as an important aspect of participation in previous research (cf. Grindheim 2017; Pettersvold 2015).

We also found that *common ground*, particularly expressed as sameness, contributes to the terms of participation in a community. It may happen when children establish an intersubjective relation where respect for others' different ways of acting is central, as shown in imitation play. Common ground is expressed in various ways, such as imitating each other's humorous expressions and actions and doing the same activities. de Haan and Singer (2001) found that children created togetherness with other children; for example, by imitating nonsense words.

Children's *adaptation to the institutional rules and norms* demonstrates the complexity of participation in an ECEC community. In our study, this was evident through how institutional norms acted as obstacles as well as giving support in subjectification, socialisation and qualification processes. These obstacles emerged, according to the children, through conflicts between the children on how to obey (or not) the rules and how this affected possibilities for participation. Biesta (2015) speaks of good quality in education as about finding a meaningful balance between the three dimensions qualification, socialisation and subjectification.

Previous research has demonstrated that children draw on different regulations and resources when they construct their own everyday life and social interaction with others (e.g. Johansson, Emilson, Rötle, Puroila, Broström and Einarsdottir 2016; Grindheim 2014; Löfdahl and Hägglund 2006a, 2006b). This current study has demonstrated that when children play an active role in planning and performing daily activities, and when their perceptions are heard, their feelings of participation in community are enhanced. The application this has for ECEC is that it supports and shows an alternative way for children to adapt to institutional rules by for example showing how children's resistance to institutional rules may occur without using aggressive expressions, as Grindheim also found in her study (2014).

### Conclusion

The aim of this study was to examine conditions for participation in early childhood education and care as seen from the children's perspective, with a specific focus on the collective dimension of participation. The core hallmarks identified in the analysis as important for supporting participation were having *trust* in others; showing *responsibility for others*; having *freedom to choose or refuse* how and if they wanted to participate; *common ground*, particularly expressed as sameness; and the ability to *adapt to the institutional rules and norms*.

The study confirms previous research underlining the importance of social relationships for children's participation (e.g. de Haan and Singer 2001; Emilson 2008; Grindheim 2014; Ifé 2009; Johansson et al. 2016; Koivula, 2017). However this study expands and specifies the concept of participation in communities by describing central hallmarks of importance when searching for access to participation in communities. The active role of the children themselves, by allowing them forward and taking their expressions into account when planning and performing daily activities, seems to be of importance to enhance their feeling of participation in the community. Taking children's perspectives of hallmarks into consideration allows for a view of concerns; for the self and others, for shared values, interests and knowledge and for the rules of the institution. This knowledge will be of importance for ECEC educators in their everyday work when actively support children's rights to actively participate in developing the ECEC as a democratic community.

This study has given insight into the hallmarks of participation in three Norwegian ECEC settings. Whilst they may be perceived as quite representative from the Norwegian stance, and may point to elements and phenomena that could also be important considerations in other settings, they are in a strict sense only valid as an indication of what the children in the three study settings describe as important factors influencing their ability to participate in their own ECEC community. Nevertheless, the findings indicate that what children themselves point out as important is highly dependent on cultural aspects related to their own social environment. It can be argued, therefore, that this study's findings indicate that children's own voice of participation in community is of special interest for future cross-cultural research.


### Notes

1. In this text, ECEC refer to Norwegian ECEC settings which means daycare centers where children are between 1 and 5 years.
2. In this study, all adults working in children's groups in ECEC are called educators, because the study does not differentiate between their educational backgrounds.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### ORCID

Marianne Ree  <http://orcid.org/0000-0002-1038-5907>

## References

- Alvesson, Mats, and Kaj Sköldberg. 2008. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.
- Biesta, Gert. 2009. "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1): 33–46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9.
- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Routledge.
- Biesta, Gert. 2011. "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education." *Studies in Philosophy and Education* 30 (2): 141–153.
- Biesta, Gert. 2015. "Democracy in Kindergarten: Helping Young Children to be at Home in the World." In *Demokratiske praksiser i barnehagen*, edited by Kirsten Jansen, Jon Kaurel, and Turid Pælerud, 21–45. Oslo: Fagbokforlaget.
- Björk-Wällén, Polly. 2007. "Participation in Multilingual Preschool Play: Shadowing and Crossing as Interactional Resources." *Journal of Pragmatics* 39 (12): 2133–2158.
- Broström, Stig. 2006. "Children's Perspectives on Their Childhood Experiences." In *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, edited by Johanna Einarsdóttir and Judit T. Wagner, 223–255. Florida, CT, United States of America: IAP.
- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, William. 2003. *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry.
- Davis, Julie. 2014. "Examining Early Childhood Education Through the Lens of Education for Sustainability: Revisioning Rights." In *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*, edited by Julie Davis, and Sue Elliot, 21–37. London: Routledge.
- de Haan, Dorian, and Elly Singer. 2001. "Young Children's Language of Togetherness le langage de e Togetherness." *International Journal of Early Years Education* 9 (2): 117–124.
- Dolk, Klara. 2013. "Bängstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan." PhD diss., Universitet i Stockholm.
- Eide, Brit Jorunn, and Nina Winger. 2003. *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Einarsdóttir, Johanna. 2005. "We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool." *Early Education and Development* 16 (4): 469–488. doi:10.1207/s15566935eed1604\_7.
- Emilson, Anette. 2008. "Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan." PhD diss. Göteborg Universitet.
- Emilson, Anette, and Eva Johansson. 2013. "Participation and Gender in Circle-Time Situations in Preschool." *International Journal of Early Years Education* 21 (1): 56–69. doi:10.1080/09669760.2013.771323.
- Emilson, Anette, and Eva Johansson. 2017. "Values in Nordic Early Childhood Education: DEMOCRACY and the Child's Perspective." In *International Handbook on Early Childhood Education and Development*, edited by Marilyn Fleer and Bert van Oers, 929–954. Dordrecht: Springer.
- Farrell, A. 2005. *Ethical Research with Children*. New York: McGraw-Hill Education.
- Framework plan for the content and tasks of kindergartens. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Gadamer, Hans-Georg. 1975. *Truth and Methods*. New York: Crossroad Publishing Company.
- Grindheim, Liv Torunn. 2014. «Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar». PhD diss., University of Trondheim, NTNU.

- Grindheim, Liv Torunn. 2017. "Children as Playing Citizens." *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (4), 1–13. doi:1080/1350293x2017.1331076
- Hännikäinen, Maritta. 2001. "Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres." *International Journal of Early Years Education* 9 (2): 126–134.
- Hart, Roger. 2008. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Ife, Jim. 2009. *Human Rights from Below: Achieving Rights Through Community Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivarsson, Pia Maria. 2003. "Barns gemenskap i förskolan." PhD diss., Universitetet i Uppsala.
- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., and Boulton-Lewis, G. 2014. "Children's Perspective on Values and Rules." *Australian Early Childhood*, 39 (2): 12–21.
- Johansson, Eva, and Anette Emilson. 2016. "Conflicts and Resistance: Potential for Democratic Learning in Preschool." *Journal of Early Years Education* 24 (1): 19–35. doi:10.1080/09669760.2016.118059.
- Johansson, Eva, Anette Emilson, Monika Röthle, Anna-Maija Puroila, Stig Broström, and Johanna Einarsdóttir. 2016. "Individual and Collective Rights Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools." *International Journal of Early Childhood* 1–16. doi:10.1007/s13158-16-1664-2.
- Johansson, Eva, and Anna-Maija Puroila. 2017. "Values Education in Nordic Preschools: Lived Values in Educational Practices." In *Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions*, edited by Kirsti Karila, Eva Johansson, Anna-Maija Puroila, Maritta Hännikäinen, and L. Lipponen, 16–24. Helsinki Finland: Nordic Council of Ministers.
- Karlsson, Rauni. 2009. "Demokrati i förskolan: focus på barns samspel". PhD diss., Universitetet i Göteborg.
- Koivula, M., and M. Hännikäinen. 2017. "Building Children's Sense of Community in a Day Care Centre through Small Groups in Play." *Early Years: An International Journal of Research and Development* 37 (2): 126–142. doi:10.1080/09575146.2016.118059.
- Kultti, Anne, and Ylva Odenbring. 2014. "Collective and Individual Dimensions in Peer Positioning in Early Childhood Education." *Early Child Development and Care* 185 (6): 868–882. doi:10.1080/03004430.2014.962533.
- Kvale, Steinar, and Svend Brinkmann. 2009. *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Löfdahl, Annica, and Solveig Häggglund. 2006a. "Och jag har redan fyllt fyra år! – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn." *Barn* 4: 45–63.
- Löfdahl, Annica, and Solveig Häggglund. 2006b. "Power and Participation: Social Representations Among Children in Pre-School." *Social Psychology of Education* 9 (2): 179–194. doi:10.1007/s11218-006-0002-8.
- Markström, Anne Marie, and Gunilla Halldén. 2009. "Children's Strategies for Agency in Preschool." *Children and Society* 23 (2): 112–122.
- Melhuus, Else Catrine. 2015. "Regulerende eller bevegelige rom-tingene, barna og de ansatte." In *Demokratiske praksiser i barnehagen*, edited by Kirsten Jansen, Jon Kauler, and Turid Pålérud, 67–85. Bergen: Fagbokforlaget.
- Molin, Martin. 2004. *Delaktighet inom handikappområdet-en begreppsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- NESH. 2016. *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities*. Oslo: The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities.
- Percy-Smith, Barry, and Nigel Thomas. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge.
- Pettersvold, Mari. 2014. "Barns perspektiver på demokrati i barnehagen." *Utbildning and Demokrati* 24 (2): 91–109.
- Pettersvold, Mari. 2015. "Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring." PhD diss., Høgskolen i Lillehammer.
- Ricoeur, Paul. 1971. "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text." *Social Research* 38 (3): 529–562.

- Seland, Monica. 2009. "Det moderne barn og den fleksible barnehagen." PhD diss., Universitetet i Trondheim, NTNU.
- Sinclair, Ruth. 2004. "Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable." *Children and Society* 18 (2): 106–118.
- Theobald, Maryanne, Susan Danby, and Jo Ailwood. 2011. "Child Participation in the Early Years: Challenges for Education." *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (3): 19.
- United Nations. 1989. Convention on the Right of the Child. <https://www.unicef.org/crc/>.
- van Schaik, Saskia, Paul Leseman, and Mariëtte de Haan. 2017. "Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education." *Child Development* 89 (3): 897–913. doi:10.1111/cdev.12814.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



**Artikkel 2**


Ree, M. & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child development and Care*. doi:10.1080/03004430.2019.1566230

*Artikel 2*

---



## Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions

Marianne Ree <sup>a</sup> and Anette Emilson<sup>b</sup>

<sup>a</sup>University of Stavanger, Stavanger, Norway; <sup>b</sup>Inst. för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet, Kalmar, Sweden

### ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to knowledge about children's opportunities to participate in early childhood education and care (ECEC) communities. The study focuses on the communication between educators and children in ECEC settings and how the communication forms condition children's opportunities to participate in the community. The research questions are: *What kind of communication patterns occur in educator and child interactions and how do these influence children's opportunities to participate in the ECEC community? How can the communication patterns and the opportunities for participation in a community be understood from a lifeworld and a system perspective?* Theoretically, the study is based on Habermas's (1995) social philosophical perspective and the way he views the world from both a lifeworld and a system perspective. His concepts of communicative and strategic action guide the study in the purpose to identify and interpret communication patterns. The data consist of video observations of educators and children in everyday interactions in three Norwegian ECEC institutions. The analysis generated three main categories representing different communication patterns and participation opportunities in the community: (a) controlling communication – limited participation, (b) supportive communication – passive participation, and (c) co-operative communication – mutual participation. The findings show a priority in early childhood education on the individual child and a goal-oriented practice where the educator controls the communication and, by that, the children's lifeworlds.

### ARTICLE HISTORY

Received 11 December 2018  
 Accepted 4 January 2019

### KEYWORDS

Participation; community; communication; child–educator interaction; democracy; ECEC

### Introduction

The focus of this study is the communication between educators and children in early childhood education and care (ECEC) settings and how the communication forms condition children's opportunities to participate in ECEC communities.

Research about children's participation in ECEC in the Nordic countries has increased in the last two decades (Emilsson & Johansson, 2018). It highlights that participation often is restricted to an individualistic understanding, as a right that is often perceived as children's individual choice and self-determination (e.g. Bae, 2009; Johansson et al., 2016; Puroila, Estola, & Syrjälä, 2012; Ribaeus, 2014; Theobald & Kultti, 2012). Individual-oriented participation has, however, been criticized as ignoring the fact that children are involved in a range of social relationships in ECEC (Kjørholt, 2011), and Ise (2009) suggests rethinking children's participation and focusing on how children's connectedness to others and their autonomy are closely linked together. Studies with such a focus are still rare

**CONTACT** Marianne Ree  marianne.z.serheim@uis.no  University of Stavanger, Postboks 8600 Forus, NO-4036 Stavanger, Norway

© 2019 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

(Emilson & Johansson, 2018) but may be of importance to develop ECEC institutions as democratic communities.

Therefore, the aim of this study is to contribute to knowledge about children's opportunities to participate in ECEC communities. The research questions guiding the study are: *What kind of communication patterns occur in educator and child interactions and how do these influence children's opportunities to participate in the ECEC community? How can the communication patterns and the opportunities for participation in a community be understood from a lifeworld and a system perspective?*

The concept of participation is complex but refers in this study to how children are included, accepted, engaged, and taking part in communities (Molin, 2004). Participation is viewed as a prerequisite for a democratic society and is accordingly relevant to everyday life in ECEC (Melhuus, 2015). We also rely on Biesta's (2007) understanding of democracy as a mode of human togetherness, where becoming a subject is only possible through shared actions. This includes subjectification processes like how children's initiatives are perceived, reviewed, and followed by others, and thus their ability to act as democratically unique and meaningful subjects. This is not about producing democratic citizens but learning through democratic participation in everyday life. It requires a shift from regarding children as individuals to seeing them as persons related to each other (Biesta, 2007). We also shift the focus from the individual to the interactions between individuals by using Habermas's (1995) social philosophical perspective, in which communication is the core element for the individual's participation in society's communities. A community should be understood as intersubjective situations where the educator is in communication with more than two children. It is further characterized by a shared repertoire, mutual engagement, and joint enterprise between the participants (Wenger, 1998). This means that the children and their educator are engaged in a joint activity or conversation. Specifically, there is something to participate in for both the educator and the children.

In ECEC, children and educators create a community based on how they act and communicate (Emilson, 2008). This relational work is complex and concerns the relationships between children and educator, individual children, and, in particular, the individual and the entire group (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). These relationships affect one another and create the community's culture. Johansson and Puroila (2017) emphasize that ECEC as a meeting place for collective relationships is still an unsolved challenge.

### **Previous research**

As already mentioned, research about children's participation has increased in the last two decades. Emilson and Johansson (2018) have shown how the research field has changed focus from using normative and political arguments for democracy and children's rights to participation to an empirical interest of how to implement and transform the normative ideas into practice. There are also studies presented with a critical approach, questioning ECEC institutions as democratic arenas. The researchers have identified 'an emerging shift away from democracy as mainly individual influence or participation to participation from the collective perspective that goes beyond individual choice' (p. 944).

It is known from previous research that children's participation in ECEC institutions is conditional on educators' attitudes, rules, and power, but also on how educators maintain control over what and how something should be communicated. Children's participation emerges when the educator does not fully control the communication and when there is room for both the children and the educators to develop the communication further (e.g. Bae, 2009; Emilson, 2008). Another study has shown how the communication form influences the children's opportunities to participate and has an impact on what will be possible to communicate (Emilson & Johansson, 2013). To promote children's participation, Emilson shows in several studies (e.g. 2008, 2017) that the communication needs to be characterized by specific qualities, like educators' closeness to children's perspectives, their emotional presence, and their playfulness.

In a recent study, Johansson et al. (2016) have shown that children were given opportunities to express themselves in ECEC settings and that they were listened to, but also that the educators only sometimes took the children's voices into account. Mostly, children's voices were considered when their inputs or actions were based on what the adults had planned and consistent with the adults' expectations. Svinth (2013) has found similar tendencies, regarding children's opportunities to participate, in her research about interactions between educators and children in ECEC settings. The findings show that it is the educator's perspective that often dominates the interaction with the children. Moreover, in situations where the ECEC educator tries to share the children's perspectives, it is shown that the children's involvement is strengthened and opportunities for participation are provided (Bae, 2009; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). A condition is, according to Bae (2009), that educators respect, tolerate, and value children's different ways of experiencing and understanding the world. Recent research has shown how educators giving children opportunities to actively participate in taking initiatives contributes to children daring to take more responsibility for others in the community (Lunn Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017). Moreover, there tend to be tensions between educators balancing a pedagogical intent to 'teach' and the institutional expectations around efforts to engage children in decision-making (Theobald & Kultti, 2012).

To sum up, from previous research we know that children's participation is dependent on educators' attitudes, rules, and power. It is also known that there is a strong orientation towards individual children's opportunities to participate. Still, there seem to be few studies focusing on children's participation in ECEC from a community perspective; therefore, more knowledge is needed to further develop democratic ECEC institutions. This study aims to contribute to filling this knowledge gap by focusing on how different communication patterns condition children's opportunities to participate in ECEC communities.

### **Theoretical framework**

Ontologically the study is based on Habermas's social philosophical perspective, in which communication is the core element for the individual's integration into society (Habermas, 1995). This theoretical frame has been used, problematized, and developed in previous studies by Emilson (e.g. 2008, 2017, 2018) in analyses of educator and child interactions, with the purpose being to investigate democratic values as participation in ECEC institutions. Habermas's (1995) concepts of the two different communication forms communicative and strategic action are used in the analyses of this study. A communicative action is to be understood as a co-operative action guided by the intention to reach consensus through dialogue in a subject-subject relationship. A strategic action, on the other hand, is a goal-oriented action guided by the intention of goal completion and effectiveness. The relationship between the communicating parties often becomes asymmetric and characterized by conscious or unconscious manipulation, leading to a subject-object relationship.

The data is also interpreted from Habermas's (1995) double perspective by using his concepts of lifeworld and system. The lifeworld refers to people's very close experiences and represents a kind of inside perspective. In this study, it means that participation in communities is interpreted from the participants' point of view. The system refers to aspects of society that are removed from people's immediate experiences, which in this case means analyses of aspects that follow an independent, objectified logic based on goal rationality; for example, policy documents, organization, and economics. According to Habermas (1995), both perspectives are needed when analysing a phenomenon in society. Based on her research, Emilson (2017, 2018) argues that Habermas's double perspective may be useful to better understand educational practices more holistically, since the two perspectives generate different approaches to educational processes and draw attention to hierarchal power structures and the prevailing social order.

### Methodology and data construction

The study has a hermeneutical approach (Alvesson & Sköldberg, 2008), with the epistemological endeavour in trying to understand the meaning and to admit that human existence is based on interpretation. The data consist of video observations of everyday child–educator interactions and are mostly 10-minute sequences of interactions at mealtimes (28 sequences), in the cloakroom (15), in circle times (25), in organized activities (27), and in free play<sup>1</sup> both inside and outside (36). Altogether the data comprise 131 situations consisting of approximately 1110 min of recordings (see Table 1).

The fieldwork was carried out between autumn 2016 and winter 2017 and took place in three differing residential areas in Norway, strategically selected from the BePro project sample ([www.goban.no](http://www.goban.no)), due to variations in different aspects like group size (16–48 children; 3–9 adults), organizational form (department, base/flexible), geographical location (one rural, two urban), ECEC size (80–230 children), and ownership (two municipality, one private). Most of the children involved in this study were 5 years old, and some of the children were part of the GoBaN project.

To obtain communication details – such as emotional expressions, glances, tones, gestures, and attitudes, as well as the content of the communication – the videos were watched over and over again and then transcribed into text. The situations with many children gathered were sometimes noisy and therefore hard to transcribe and analyse in detail. Another challenge was the camera positioning. Sometimes it was difficult to view all the children’s facial expressions, which may have meant some lost information with regard to utterances, gazes, and smiles.

### Analysis

The first step in the analysis was to search for similarities, variations, and recurrent patterns in the interactions between the educator and the children. The questions used for the analysis were as follows: Who takes part in the community, and how? How are the children included and accepted with other children and with the educator in the community? How do children and educators share attention, engagement, repertoire, and enterprise?

The second step was to identify characteristics in the communication according to how the children’s initiatives were taken care of by the educator. Questions such as the following were used: Was the communication between the educator and the children a dialogue or a monologue? What pronouns were used (we, you, me, etc.)? Who took the initiative to develop the communication further, and who controlled the communication? We also asked questions about how the communicating parties were positioned; what the relationships between the adult and the children, as well as between the children themselves, appeared to be; and what seemed to be the orientation of the communication or the intention behind the communication. Also, nonverbal communication, like attitudes, tones of voice, gestures, glances were noted. The meaning and intentions in the communication were interpreted and thereby respectfully reconstructed and described (Ricoeur, 1971). These

**Table 1.** Overview of analysed situations.

	Controlling communication – limited participation	Supportive communication – passive participation	Co-operative communication – mutual participation	N = Total number of each situation
Mealtime	16	5	7	28
Cloakroom	3	9	3	15
Circle time	25	0	0	25
Adult-organized activities	18	6	3	27
Free play	13	13	10	36
N = Total number of each form of communication	75	33	23	131

Intentions and meanings are intertwined within a given cultural and social context, which interconnects with our interpretations of participation in the community.

In the third step, all the communication situations involving one educator and two or more children were scrutinized again before the characteristics prominent in the data were summarized. Habermas's (1995) concepts of strategic and communicative action were used in this step of the analysis. Three main communication patterns representing different participation opportunities in the communities were identified in the data: controlling – limited participation, supportive – passive participation, and co-operative – mutual participation. The processes in the analysis and the findings were discussed and critically scrutinized by the authors.

### **Ethical considerations**

The study is approved by the Norwegian Social Science Data Service (NSD). The data is handled with confidentiality, coded to be anonymous and securely stored. Child participants' rights in research are about respecting and listening to children's voices and informing the children about the research proposals and processes (Farrell, 2005). Having children as participants in a study requires specific sensitivity from the researcher through the entire research process (Eide & Winger, 2005). Written consent from the children's parents has been obtained. All the children and the educators were informed about the study and the option to refrain. Each video observation required the observer's sensitivity to the children's body language and verbal reactions towards being observed. The children showed no explicit objection to being filmed; rather, they asked about being recorded. The children were also allowed to look at the video afterwards. During the whole process, we have been aware of power aspects and asymmetry in order to safeguard the children's integrity by striving for maintaining an emotional presence and taking the children's perspectives.

### **Findings**

The analysis generated three main categories representing different communication patterns that offered different opportunities for participation in the ECEC community: (a) controlling communication – limited participation, (b) supportive communication – passive participation, and (c) co-operative communication – mutual participation. The table below shows an overview of the total number of analysed situations and which communication patterns appeared in each situation.

The most prominent communication pattern in the data is of a controlled character, which is when the educator strongly controls the communication content and how this content should be communicated. This communication form is closely linked to strategic action (Habermas, 1995). In situations when the communication patterns overlapped each other, the dominant pattern was decisive for the categorization. These analysed episodes give a limited view of how the communication patterns appeared in three different Norwegian ECEC institutions, and how they influence children's chances to participate in communities in ECEC.

The three communication patterns will be presented below with the following structure: characteristics, exemplification with a narrative, descriptive interpretation, and theoretical analysis. The examples selected illustrate the variation in communication patterns.

#### ***Controlling communication – limited participation***

Characteristic of this communication pattern is one-to-one child-educator communication or a monologue in which the educator controls both *what* specific content to communicate and *how* to do it. Children's actions and initiatives in the communication are often controlled by the educator. Closed questions are used, which means the educator already knows the answers that are often of a fixed character based on facts. The situation below exemplifies an adult-organized activity, and how such a characteristic conditions the children's opportunities to participate in a community. Even

though this example is from an adult-led activity, and therefore it is not surprising that the activity is controlled by the educator, characteristics of this communication pattern were found in all kinds of situations observed in this study (see Table 1).

The 5-year-olds Lasse, Kim, Rita, May, and Else are together with the educator, Trine, in a group room. They are sitting around a table, girls on one side, boys on the other, Trine at the end. Trine presents the solar system by using a projector. 'Do you know what planet this is, ... Lasse ... Kim,' Trine asks loudly while watching Lasse and Kim. Lasse sits on his knees and leans forward a bit on the table. Rita, who sits on the other side, raises her hand, but Trine looks at Lasse and Kim. 'The planets,' Trine says loudly, 'they belong to something called the solar system, and the sun is in the middle.' Trine explains how the planets run around the sun while pointing to the planets on the canvas on the wall behind her.

Else leans down to the floor and tries to pick up a paper crown, which she had made before, lying under her chair. Trine looks at her and says with an irritated voice, 'Else ... just leave it there!' Else rises and looks at Trine. 'A planet is like a big ball that is built of stone, metal,' continues Trine.

'Not metal,' says Lasse. Trine looks at Lasse and says, 'There are some that are.' She continues to read from the canvas. 'No metal,' Lasse repeats. Trine looks at Lasse and says, 'When I speak, I want you to be quiet, or raise your hand if you want to say something.' Trine continues to read about the solar system and how the planets move in orbit around the sun.

This example is typical of controlling communication commonly used in adult-led activities. The communication appears strategic and goal-oriented towards learning about the planets. Even if the educator tries to involve Lasse and Kim, her main focus is the object of learning, rather than creating a community where everyone is included and engaged in the joint enterprise. It looks like her purpose is to teach certain content but also behavioural norms like following instructions and sitting properly. The educator takes and maintains full control in this situation, and the children's initiatives to communicate are rejected frequently. The educator's perspective is dominant. She is active and the children become passive receivers. The relationship is of a subject-object character, like when Lasse says something about the planets and Trine ignores his initiative. The communication is more monologue than dialogue; the educator talks to the children, not *with* them.

Lasse raises his voice a few times, since he disagrees when the educator says that the planets are made of metal. Trine responds with an explicit signal to the child not to interrupt when the educator speaks, or to do this in a certain way. Trine refers to rules for participation in the community. This controlling communication employs discipline, and the educator uses power strategies like reprimands, corrections, and ignoring, but she also maintains control over the content by monitoring the conversation herself. Children's initiatives are ignored by the educator, which seems to prevent both children's participation in a community and the opportunity for a shared repertoire, engagement, and joint enterprise with each other. Could such communication lead to children stopping taking the initiative in the preschool community since their initiatives are ignored?

Moreover, the educator uses closed questions based on facts and fixed answers. Although the questions are directed to the group of children, Trine looks at Lasse. It appears to be a one-to-one communication rather than including all the children in the community. Zachrisen (2016, p. 190) points out that such practices contribute to children's experiences of each other as competitors for the educator's attention rather than playmates. She has also shown how practitioners give all the attention to one child at a time in the group, which might contribute to the other children feeling neglected or excluded from the community (Zachrisen, 2016, p. 186).

Interpreted from Biesta's (2007) point of view, subjectivity is difficult to manage in situations where someone tries to control someone else's initiatives. Within controlling communication, there is little room for the children to ask questions or share their perspectives. The one-way communication limits participation, and the strategic character rather prevents the children from becoming participants in the community that promotes opportunities. The children seem to be accepted by the educator when they direct their attention and engagement towards the learning object decided



by the educator. The children's engagement with and attention to each other's initiatives are prevented, and the children become most aware of the educator.

### **Supportive communication – passive participation**

Characteristic of the supportive communication pattern is an educator who confirms individual children's expressions, and asks questions often with a supportive, helping, and guiding intention. Like in the controlling communication pattern, these questions were commonly closed ended. Unlike controlling communication, supportive communication seems to take the children's initiatives into account. Often, the educators confirm, repeat, and respond to each individual child's initiatives. When a child says, 'I was at the cinema yesterday,' the educator repeats, 'Were you at the cinema yesterday?' The response is confirming, but commonly the subject is not followed up within the community with the other children. Another characteristic is the use of pronouns: I, my, you. The example below shows how these characteristics are expressed and how they influence children's participation in the community.

All 22 five-year-old children are gathered in the cloakroom before going to the ECEC yard. The educator, Ruth, sits on a low chair in the cloakroom. 'Is it okay here?' asks Ruth. She looks at Sondre, who sits on the floor. Ruth bends down and helps him to get his outdoor overall over his shoes. Several other children stand around her: some get dressed; others sit or stand around in the room doing nothing. Ruth looks up and asks Lars, who is in front of her, if he is okay. Lars puts on his shoes. 'Should you have thick socks on?' Ruth asks. Mari stands beside Ruth. She looks at Ruth and says, 'Can you help me find my hat?' Ruth answers that she can, and rises up to take the hat down from the closet. Ruth sits down again. She looks at Lars who still is trying to put on his shoes. 'Would you like me to help you?' Ruth asks. Lars straightens up so Ruth can help him to put on his shoes. There are several other children around. Stig stands next to Ruth and looks at her when she helps Lars putting on his shoes. When Ruth is finished helping Lars, Stig asks her, 'Can you help me to take down my hat?' He points at his closet at the same time. Ruth rises and looks in Stig's closet for his hat. She finds it and says, 'Here it was ... a proper winter hat.' She gives it to Stig, who puts it on.

To help and to be helped is typical for supportive communication, and commonly it is the educator who helps and the children who are helped. Ruth asks questions like 'Should you have thick socks on?' or 'Would you like me to help you?' She uses one-to-one communication to support, help, and guide the children in their dressing, which is typical for this pattern. But the children also use this one-to-one communication when they take the initiative to receive support from the educator, shown when Mari asks, 'Can you help me find my hat?' Notably, the educator does not direct the children's attention towards each other by, for example, encouraging them to help each other. This is almost always missing in supportive communication. The use of the pronouns *you*, *me*, and *my* by both the children and the educator directs the attention towards the individual rather than the community. Zachrisen (2016) also found that the plural use of pronouns supported the children being included in the group.

Characteristic of supportive communication, as exemplified above, is a responsive educator who takes the children's initiatives into account. Even so, this communication pattern often becomes strategic in character, probably because there are goals to be reached effectively. In this example, the goal is getting the children dressed so they can play outside. In other cases, the intention may be helping or guiding the children to solve a conflict. Supportive communication is also identified in situations where the children are expected to perform or produce something specific. So, how does the supportive communication pattern give children opportunities to participate in the community? The one-to-one interaction may contribute to the creation of an individualistic inclusion, where the child shares attention, engagement, needs, and interests primarily with the educator.

Supportive communication may also contribute to making children more passive than active participants. In the example above, many of the children sit or stand around in the room doing nothing, or waiting for their turn to receive support and assistance from the educator. They do not seem to be

involved or engaged with the other children; they are either busy trying to put on their clothes or passively waiting for support from the educator.

A supportive communication in one-to-one interactions may prevent democracy, understood as possibilities to act and participate in community with other children by being accepted or included as actors who can share their repertoire, engagement, and attention by helping, supporting, and guiding each other in the community (Biesta, 2007). The educator's focus on communicating with one child at a time seems to overshadow and prevent participation in the community, since the other children are not invited to share their repertoire.

### **Co-operative communication – mutual participation**

Aspects connected to communicative actions are characteristic of co-operative communication. The relationship is of a subject–subject character between the children and the educator. Talking *with* the children and not *to* them seems to be a central aspect. The use of open reflective questions (questions with no fixed answers) is also significant. By asking for the children's opinions, solutions, and ideas the educator tries to approach the children's perspectives. Typical features for this communication pattern are a shared repertoire, mutual attention, and engagement in a joint enterprise between the educator and the children. The community of children, together with the educator, engage in a joint activity or conversation. Mutual communication appears; for example, when the educator recognizes the children's initiatives and asks them questions in an empathic, committed, and interested manner. This means that both the educator and the children contribute to developing the communication further. The educator does not fully control what should be communicated or how. Another characteristic of co-operative communication is giving the children time to take the initiative, express ideas and solutions, and listen and respond to others in the community.

This example is from a free play situation and shows some characteristics of the co-operative communication pattern.

The 5-year-olds Lasse, Ole, Mina, Eli, Anita, Tina, and Stine and the educator, Tor, have walked to a small stream located close to the ECEC yard. The educator has brought an (adult-size) ice chopper because the water is partly frozen in the stream. Anita crouches and looks into the stream. She has found a large chunk of ice that she struggles to get out of the stream. She asks Tor if he can help her. The other children stand next to Anita also looking into the stream. Tor takes the ice chopper and tries to get the chunk of ice on land. 'Oh,' says Eli when Tor succeeds, 'can I carry it?' Tor looks at Eli and asks wonderingly if she can manage by herself. Anita says, 'We can co-operate.' Anita, Stine, and Tina, standing next to Tor and Eli, nod when Eli speaks. Tor looks at Eli and the other girls and says enthusiastically, 'That's good you can co-operate and carry it away ... It's quite heavy you know.' Stine takes a hold of the same end of the chunk of ice as Eli. 'Oh,' she says when she grabs it, as if it is a bit heavy, 'we have to co-operate on this.' The chunk of ice is huge and heavy. 'I can help you too,' says Eli to Anita. 'Who will help Tina then?' asks Tor. He stands next to the girls and looks at them when they discuss how to transport the ice to the ECEC. 'I can help Tina,' Anita says. The girls lay the chunk of ice down on the ground, and Tor begins to look for more ice in the stream. 'There are some more chunks here,' Tor says. 'Where shall we put the ice?' asks Tor. Stine suggests that they can put it on the bridge nearby. 'Yes, good idea, you can put them on the bridge,' says Tor enthusiastically. Stine takes up an ice chunk and walks towards the bridge.

The children and the educator appear to be mutually engaged in this situation. The educator does not fully control the communication; instead, he includes the children by encouraging them to co-operate. He asks them open questions about how to carry the big chunk of ice and how to transport it to the ECEC without having a fixed solution. There is a joint enterprise between the children and the educator where the children's ideas and solutions are taken into account. Being able to formulate and reflect on questions, listen to others, and figure out answers are highlighted as central for social sustainability by empowering children to think critically (Davis, 2014).

It is interesting to notice how the educator let the children try to carry the big chunk of ice by collaborating. He does not offer to carry it himself, which is a characteristic of supportive communication. Moreover, he follows the children's ideas; for example, when they suggest laying the ice on the bridge before transporting it to the ECEC. It looks like the children and the educator participate

on equal terms. The communication is focused on the community and co-operation, not on individual children. It becomes visible in the use of collective pronouns; for example, when Tor asks the children, 'Where shall we put the ice?' and when Stine answers 'We can put it on the bridge.' The focus is on *we*, not *I*. Another indication of how participation in the community emerges in this communication pattern is the way the children co-operate, exchange ideas, and take care of and respond to each other's initiatives so they might feel included, accepted, and mutually engaged by the community. Children's initiatives are taken into account and followed up by actions and discussions with other participants available in the situation. This is exemplified when Anita suggests co-operating in order to manage carrying the huge chunk of ice back to the ECEC. It is also shown in how the girls standing beside Anita nod their heads, and how they co-operate when carrying the chunk of ice. The example above is from free play, shown in this study to be one of the situations, in addition to meal-times, where co-operative communication was prominent. There is no circle time situation in the data characterized by communicative and reciprocal communication. Communicative action emerges in this example by the way the educator and children include and accept each other as partners. Both the children and educator appear as subjects. The educator's way of responding, confirming, and respecting the children seems to create a trustful and pleasant atmosphere where the children can choose how and if they want to participate. The children's participation in this communication pattern appears voluntary. Our interpretation is that the educator succeeds in approaching the children's lifeworlds. Through this co-operative communication, the children become co-constructors in both what to do and how to do it.

***The communication patterns and their consequences for participation in community interpreted from a double perspective***

In the following section, the focus is on the second part of the research question: how the communication patterns and opportunities for participation in a community displayed in the analysed observations can be understood from system and lifeworld perspectives.

The controlling communication pattern that seems to limit children's participation in the community is dominant in the data. A system perspective on this pattern directs the attention towards goals and success, partly based on how it is expressed in the interactions between the educator and the children, and partly on what is highlighted as important in policy documents stated in the society. Educators are professionals with a task to both teach and foster citizens able to take responsibility for and be part of future society. In the data, a teaching atmosphere, in which the educator controls both what and how children should learn, is evident. From a system perspective it might appear rational that the educator directs the children's attention towards valuable knowledge, but from a lifeworld perspective, it might mean a gap between the educator's and the children's perspectives of the content. Participation in the community is not encouraged in this communication pattern, which, related to strategic action and the system, risks preventing a democratic way of being together. Highly controlled and strategic communication seems to produce passive receivers who only take the initiative if they are able to answer as expected, as shown in the solar system example. In the co-operative communication pattern, a lifeworld perspective seems to be of importance for participating in a community where everyone can take the initiative and contribute to mutual engagement in the learning process.

Interpreting the controlling communication pattern from Habermas's double perspective, a tension seems to arise between the system, which is goal-oriented, and the lifeworld, which is oriented towards mutual understanding. The educator in the solar system situation might feel forced into a teaching practice characterized by explicit goals and strict criteria for assessments. This may be interpreted as contrary to the fundamental idea of 'enabling the child to participate and contribute in the community,' stated in policy documents for early childhood education as democratic systems (Ministry of Education and Research, 2017, p. 7). This tension also becomes visible in the curriculum, since it highlights that children 'shall learn and experience progress in

terms of the ECEC's content' (p. 44). Thus, contradictory tendencies evolve in the system, which can influence the educators' lifeworlds and thereby their communication. There might be a reason to talk in terms of the system's colonization of the lifeworld, since systemic circumstances restrict basic values in the lifeworld.

The supportive communication pattern is also prominent in the data; it is especially well represented in cloakroom and free play situations. Interpreting the cloakroom situation from a system perspective, attention is directed towards organizational issues and outer conditions, as well as structural conditions such as the educator's density. Two educators and all 22 children are gathered in the cloakroom at the same time to put on their outdoor clothes. Getting 22 children dressed may pressure the educator into concentrating on the effectiveness with little time for negotiations and letting the children dress themselves. Perhaps the support, by necessity, becomes more controlling than co-operative. Not everything can be negotiated, and sometimes a strategic action appears the most rational communication form. To be able to play outside in the wintertime in Norway, warm clothes are needed. From the children's lifeworlds perspective, one can believe it is a challenge for them to get dressed by themselves. Getting support from an adult can be interpreted as both comfortable and effective.

Another organizational issue regarding children's opportunities to participate in the community is that the closets and shelves are placed at adult height. Consequently, the children cannot reach their own things, and they become dependent on support from the educators. Within this communication pattern, tension arises between the system and the lifeworld – here expressed as outer circumstances like group size, available staff, and the ECEC building – related to caring values such as support, but also democratic values such as children's independence and participation in the community.

An important finding is that co-operative communication appeared in smaller group situations in free play, at mealtimes, and in cloakroom situations. None appeared in circle times with the whole group of children. Co-operative communication seems to be based on participation in a community and educators' interest in coming close to children's lifeworlds. This is exemplified in the chunk of ice situation, where the control of the communication is maintained through closeness to the children's lifeworlds rather than goal rationality and efficiency. This example shows how the children's opportunities to participate in this community are dependent on a communicative action created and offered by the educator. The educator focuses on the community, and the starting point seems to be taken from within the children's lifeworlds. This is shown when the educator encourages the children to co-operate with Tina (who is not included in the children's own planning of how to transport the ice). Thus, the educator's goal in this situation seems collectively oriented, comprising values like inclusion and participation in a community, rather than oriented towards individual children's support or learning of specific content.

### Final words

The study has given insight into how different communication forms can affect children's opportunities to participate in a community and how we can understand this from system and lifeworld perspectives. The findings of this study underpin previous research that underlines participation in early childhood education as dependent on educators' communication, attitudes, rules, and power (Emilsson & Johansson, 2018; Johansson et al., 2016) and also that participation often concerns children's self-determination and individual freedom, encouraging an individual-oriented understanding of participation where the educator controls communication and therefore the children's lifeworlds (e.g. Puroila et al., 2012; Theobald & Kultti, 2012). This is also evident in two of the three communication patterns identified in this study (controlling and supportive). In the co-operative communication pattern, goals are related to the children's lifeworlds and seem to contribute to opportunities for a shared repertoire, mutual attention, and engagement in a joint enterprise between the educator and the children. This may make the children feel accepted and included as participating subjects in the community.

In addition, this study shows a complexity regarding goal orientation in ECEC dependent on the prominent perspective: the lifeworld or the system. How to work with goals in ECEC appears differently starting from goal rationality based in the system to starting from communicative rationality based in the lifeworld. However, both perspectives and the different communication forms are needed in order to create possibilities for children's participation in communities. Even if co-operative communication seems important for encouraging children's participation in a community, it might also be important to adapt to social order.

The findings only serve as an indication of what and how communication patterns appear in child-educator interactions, and how this affects children's participation in ECEC communities.

This study's contribution to the research field is the conceptualization of different communication patterns and their consequences for children's opportunities to participate in the ECEC community. This knowledge may be of importance for maintaining a democratic everyday life in ECEC institutions, where the children have possibilities to be active participants in a democratic community.

### Note

1. Free play in ECEC cannot really be regarded as free in the true sense, as it will always be part of the normative framework that exists in the single child's ECEC context. For example: in this study, where and with what children can play in the observed situations is often organized by the educators.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### Notes on contributors

*Marianne Ree* is a PhD-student at the University of Stavanger. She is educated pre-school-teacher and holds a master's degree in early childhood education. Her primary research interest is related to conditions for children's active participation in the daily activities in the kindergarten.

*Anette Emilson* has a PhD. in pedagogy and works as an associate professor at the Linnaeus University. Her research interest and publication profile is directed towards values education in early childhood education. Issues in focus are democracy, discipline and the communication between educators and children.

### ORCID

*Marianne Ree*  <http://orcid.org/0000-0002-1038-5907>

### References

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2. Uppl. Ed.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9–28.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769.
- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. In J. Davis, & S. E. Elliot (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 21–37). London: Routledge.
- Eide, B. J., Os, E., & Præmiling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(4), 1–21.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. In A. Clark, P. Moss, & A. Kjørholt (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 71–90). Bristol: Policy Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Emilson, A. (2017). Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas' philosophical perspective. In M. E. Murphy (Ed.), *Habermas and social research: Between theory and method* (pp. 156–171). New York: Routledge.
- Emilson, A. (2018). A dual perspective and a communicative approach to values education in preschool. In E. Johansson, A. Emilson, & A.-M. Puroila (Eds.), *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices* (pp. 55–67). London: Springer.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56–69. doi:10.1080/09669760.2013.771323
- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child's perspective. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 929–954). Dordrecht: Springer.
- Farrell, A. (2005). *Ethical research with children*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: Texter och språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Ife, J. (2009). *Human rights from below: Achieving rights through community development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A.-M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48, 1–16.
- Johansson, E., & Puroila, A.-M. (2017). Values education in Nordic preschools: Lived values in educational practices. In K. Karila, E. Johansson, A.-M. Puroila, M. Hännikäinen, & L. Lipponen (Eds.), *Pedagogy in ECEC: Nordic challenges and solutions* (pp. 16–24). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Kjørholt, A. (2011). Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. In M. Kernan & E. E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 38–48). London: Routledge.
- Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017). *Teaching for active citizenship: Moral values and personal epistemology in early years classrooms*. London: Routledge.
- Melhuus, E. C. (2015). Regulerende eller bevegelige ram-tingene, barna og de ansatte. In K. E. Jansen, J. Kauler, & T. Pålerud (red.) (Eds.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (pp. 67–85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ministry of Education and Research. (2017). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Molin, M. (2004). *Delaktighet inom handikappområdet—en begreppsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, L., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1–2), 70–71.
- Puroila, A.-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 345–362.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan* (Doctoral dissertation). Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstad University, Karlstad.
- Ricoeur, P. (1971). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 38, 529–562.
- Svinth, L. (2013). Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke & Logos*, 34(1), 23–24.
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–225.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179–192.

**Artikkel 3**

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

*Artikel 3*

---



## Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv

Marianne Ree

### Sammendrag

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

Nøkkelord: medvirkning, fellesskap, demokrati, personalets beskrivelser

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

#### Abstract

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

Keywords: participation, community, democracy, educators' descriptions

### Introduksjon

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

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

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

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

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

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

### Forskning om barns medvirkning

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

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

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

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

### Metode

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

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

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

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

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

### Analyseprosessen

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

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

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

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

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

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

### Etiske betraktninger

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

### Funn og diskusjon

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

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

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

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

### Artikkel 3

Barn 38(2)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

### Konklusjon

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

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

## Referanser

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

### Artikkel 3

Barn 38(2)

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

Marianne Ree

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

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

### Forfatterpresentasjon

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