

# LEDELSE OG BARNES MEDVIRKNING

## Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning

24.04.2014

Marit Boye

Konferans nr. 216

BAC-1K01

<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>S. 1</b>
<b>INNLEDNING.....</b>	<b>s. 4</b>
1.1 Valg av tema.....	s. 4
1.2 Samfunnsmessigperspektiv.....	s.4
1.3 Skogen barnehage.....	s.4
1.4 Hensikten med Bachlorobbgaven.....	s. 5
1.5 Problemstilling.....	s.5
1.6 Oppgavens struktur.....	s. 5
<b>KAPITTEL 2:METODE.....</b>	<b>s.6</b>
2.1 Samfunnsvitenskapeligmetode.....	s. 6
2.2 Problemstillingen.....	s. 6
2.3 Innsamling av data.....	s. 7
2.4 Intervjuguide.....	s. 7
2.4.2 Bruk av diktafon i intervjusituasjonen .....	s. 8
2.4.3 Transkribering av intervjuene.....	s. 8
2.5 Skrivefase.....	s. 8
2.6 Etikk.....	s.9
<b>KAPITTEL 3: TEORI.....</b>	<b>s.11</b>
3.1 Kapittelets oppbygning.....	s.11
3.2 Begrepsavklaring.....	s.11
3.3 Barns rett til medvirkning.....	s.12
3.4 Barnemøter.....	s.13
3.4.2 Konsekvens av barnemøte.....	s.13
3.4.3 Barnemøtets betydning for barns utvikling.....	s. 13
3.5 Den voksnes opptreden og betydning for gjennomføring av barnemøter.....	s. 14

3.5.2 Gjennomføring av barnemøter.....	s. 15
3.5.3 Spørsmålsstilling.....	s. 15
3.5.4 Samtale ut fra dokumentasjon.....	s.16
3.5.5 Barns alder og modenhet.....	s.16
3.6 Ytringer utenom barnemøtene.....	s.16
3.7 Veiledning av personalet.....	s.17
3.7.2 Veiledningssamtaler.....	s.17
3.7.3 Felles refleksjon i personalgruppa.....	s.18
3.7.4 Effekter som tvil, medvirkning og eierskap.....	s.19
3.7.5 Tid og rom for refleksjon og veiledning.....	s.19
3.8 Oppsummering.....	s.20
<b>KAPITTEL 4: DRØFTNING.....</b>	<b>s.22</b>
4.1.2 Barns medvirkning.....	s.22
4.1.3 Sensitivitet og Lytting.....	s.22
4.2. Hvor avholdes barnemøtene?.....	s.23
4.2.2Hvorfor skal man avholde barnemøter?.....	s.24
4.2.3 Hvordan gjennomføres barnemøter og hvilken betydning har det dialogiske samspeillet?.....	s.26
4.3 Ytringene utenom barnemøtene.....	s.27
4.3.2 Barns språklige modenhet.....	s.28
4.4 Veiledning av personalet, refleksjon i personalgruppa og bruk av pedagogisk dokumentasjon.....	s.28
4.4.2 Når, hvor og hvordan veilede og reflektere i personalgruppa.....	s.30

4.4.3 Medvirkning i personalgruppa for bedre flyt i prosjektarbeider.....	s.31
4.5 oppsummering .....	s.32
<b>KAPITTEL 5. KONKLUSJON.....</b>	<b>s.34</b>
5.2 På hvilken måte ivaretas barns ”stemme” i planlegning og videreføring av prosjektarbeid i barnehagen?.....	s.34
5.3 Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?.....	s.34
5.4 Videre forskning.....	s.35
5.4 Læringsutbytte.....	s.35
5.5 Takk.....	s.36
<b>Referanseliste .....</b>	<b>s.37</b>
<b>Vedlegg 1: Bachlormelding.....</b>	<b>s.39</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</b>	<b>s.40</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene.....</b>	<b>s.42</b>

## **INNLEDNING**

### **1.1 Valg av tema**

Gjennom førskolelærerstudiet og min erfaring fra arbeid i barnehage har jeg fått en genuin interesse for arbeidet med barns medvirkning i barnehagen, samt den pedagogiske ledelsens ansvar i arbeidsprosesser der barns medvirkning står sentralt. Grunnen for min interesse for dette fagfeltet er at jeg har sett hvor beriket hverdagen kan bli, for både voksne og barn, om barnas stemme slippes til i tilrettelegningen av det pedagogiske arbeidet. Eide og Winger (2003, s.17) hevder at det i dag i økende grad er vanlig å se barna som meningsberettigende, meningsbærende og meningsskapende aktører i den hverdagen de selv befinner seg i, enten det er skole eller barnehage. Eide og Winger har erfart at når man spør barn om forhold som angår dem, så har de andre svar enn det de voksne har. De har på seg andre ”virkelighetsbriller”. Barn kan dermed gi viktig informasjon som setter i gang tankeprosesser hos de voksne som ellers ikke hadde funnet sted. Dermed blir barn viktige aktører i utviklingen av det tilbudet de selv er mottakere av. Tema for min bacheloroppgave er derfor; *ledelse og barns medvirkning.*

### **1.2 Samfunnsmessig perspektiv**

Barns medvirkning står sentralt i offentlige føringer og har i Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006/2011, s. 17) fått et eget avsnitt i kapittel 1; Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Der fremkommer det at barnehagelovens § 3 og FNs barnekonvensjon legger sterke føringer som tilsier at barn skal bli hørt om alle sider som påvirker deres liv i barnehagen.

### **1.3 Skogen barnehage**

Min erfaring på dette feltet har jeg fra en barnehage, heretter kalt Skogen barnehage, der de gjennom flere år har beveget seg mer og mer i retning av barns medvirkning, da også i forhold til prosjektarbeider. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å få et innblikk i hvordan denne barnehagen arbeider med barns medvirkning.

Jeg valgte derfor å intervju tre pedagogiske ledere fra Skogen barnehagen. Dette for å finne ut hvilke tanker og praksis de pedagogiske lederne hadde rundt ledelse og barns medvirkning og hvor mine funn står i forhold til teori.

## **1.4 Hensikten med Bacheloroppgaven**

Offentlige styringsorganer har lagt sterke føringer som tilsier at vi i barnehagesektoren ikke kan velge bort å jobbe etter prinsippet om barns medvirkning. Jeg ønsker derfor å fordype meg i tematikken, gjennom intervjuer og teori, for å få en bedre forståelse av hvordan barns medvirkning bør påvirke mitt arbeid som fremtidig pedagogisk leder. Jeg ønsker å komme nærmere en forståelse av hvordan jeg som pedagogisk leder kan fremme barns medvirkning i personalgruppa.

## **1.5 Problemstilling**

Jeg har valgt å gå inn i denne tematikken for å se hvor hverdagspraksisen og teorien står i forhold til hverandre i prosjektarbeid der barns medvirkning står sentralt. Problemstillingen blir da som følgende:

***På hvilken måte ivaretas barns "stemme" i planlegging og gjennomføring av prosjektarbeid i barnehagen? - Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon, og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?***

## **1.6 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenterer jeg metoden jeg har brukt for å søke svar på mine spørsmål. I kapittel 3 presenterer jeg teorien jeg har benyttet i arbeidet og hva de respektive teoretikerne fremhever som viktig og betydningsfullt i arbeidet med barns medvirkning. Mens jeg i kapittel 4 sammenlikner og drøfter teorien opp mot mine funn i den empiriske undersøkelsen. Jeg avslutter i kapittel 5 med konklusjonen over mine funn i denne arbeidsprosessen.

## KAPITTEL 2: METODE

Teorien i forhold til metode har jeg hentet fra Larsen (2007) og Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010). Jeg vil i dette kapitlet gå nærmere inn på problemstillingen, innsamling av data, skrivefasen og etikk.

### 2.1 Samfunnsvitenskaplig metode

Metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr at man følger en retning mot det målet man har satt seg. Jeg har i denne oppgaven bestrebet meg på å følge prinsippene for samfunnsvitenskaplig metode mot mitt mål, som har vært å søke svar på min problemstilling. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 29) skriver at samfunnsvitenskapelig metode er et redskap for å belyse virkeligheten i både det store og i det lille fellesskapet. Videre skriver Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s.29) at empirisk forskning i korte trekk går ut på å samle inn, analysere og tolke data, for å få mest mulig kjennskap til den sosiale realitet.

### 2.2 Problemstillingen

Temaet for oppgaven; *ledelse og barns medvirkning*, har jeg vært opptatt av i lang tid. Larsen (2007, s.19) fremhever betydningen av det å lage en problemstilling. Hun sier at problemstillingen er en måte og avgrense og konkretisere temaet for oppgaven på. Og uten en problemstilling vil det ikke være mulig å gjennomføre en empirisk undersøkelse. Min problemstilling er som følger:

*På hvilken måte ivaretas barns "stemme" i planlegging og gjennomføring av prosjektarbeid i barnehagen? –Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon, og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?*

Denne problemstillingen består av to deler. En; på hvilken måte barnas meninger blir hørt i arbeidet med prosjektarbeid. To; hvordan den pedagogiske lederen legger til rette for veiledning og refleksjon i personalgruppa når barna skal medvirke. Begrunnelsen for å ta med begge delene i problemstillingen er at de står i et sterkt avhengighetsforhold til hverandre. Begrunnelsen for å velge denne problemstillingen er; et ønske om å få en dypere forståelse og bevissthet rundt tematikken.

I Skogen barnehage har hele personalgruppa, gjennom flere år, arbeidet mot mer og mer medvirkning fra barna. Jeg har fått forståelse av at dette er en lang prosess og ønsket ved hjelp

av denne oppgaven å finne noen svar på hvor i prosessen personalet i Skogen barnehagen er i dag, og hvilke tanker de pedagogiske lederne har rundt dette arbeidet. Av den grunn har jeg valgt å ha alle informantene fra Skogen barnehagen. Dette kommer jeg tilbake til i del 2.3.

Jeg har valgt spørsmål som form på min problemstilling. Dette er i følge Larsen (2007, s.20) den vanligste, og ofte sett på som den enkleste måten å formulere en problemstilling på. Hun begrunner dette med at når vi skal svare på et konkret spørsmål så vet vi hele tiden hvor vi skal. Målet er å finne svar på spørsmålet.

### **2.3 Innsamling av data**

Jeg valgte å innhente informasjon gjennom bruk av kvalitative intervjuer. Intervjuene ble gjennomført som det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s.139) betegner som semistrukturerte intervjuer. Kjennetegnet for semistrukturerte intervjuer er at de er basert på en intervjuguide; en liste over spørsmål og temaer som man ønsker at informanten skal belyse. Spørsmålene er laget på en slik måte at de oppmuntrer informantene til å fortelle. I tillegg inneholder intervjuguiden en del underpunkter som sikrer at alle temaene blir belyst. I utgangspunktet er de semistrukturerte intervjuene bygd opp i en bestemt rekkefølge, men spørsmålenes plassering kan endres underveis om informanten bringer temaene på banen i en annen rekkefølge. Dette gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 139).

### **2.4 Intervjuguide**

Jeg bygde opp min intervjuguide (vedlegg 2) med utgangspunkt i teorien om semistrukturerte intervjuguides. Informasjon om meg selv og hensikten med intervjuet, fikk informantene i et eget informasjonsskriv som de mottok i god tid før intervjuet (vedlegg 3). Informantene fikk ikke intervjuguiden på forhånd, etter som jeg ønsket at de skulle stille uforberedt og på den måten komme med spontane svar. Dette mener jeg fungerte etter hensikten og at de svarene jeg fikk var, ut i fra min vurdering, ekte og spontane.

Etter som jeg valgte å intervju tre pedagogiske ledere i Skogen barnehage, kjenner jeg informantene godt på forhånd, noe som kan ha by på problemer. Aktuelle problemstillinger her kunne være at de syntes det var ubehagelig å snakke åpent om temaet til en person de kjenner godt og heller svare slik de trodde jeg ønsket svarene. Men ut i fra min tolkning av intervjusituasjonene, mener jeg informantene klarte og slappe av, og å gi meg sine ærlige svar. Det kan være flere grunner til at intervjuene fungerte godt. Jeg har blant annet hatt en av

dem som praksislærer og jeg har i forbindelse med studiet gjennomført flere opplegg i Skogen barnehage. Informantene er derfor vant til også å se meg som student. Vi hadde også snakket om dette på forhånd, i form av at det var deres umiddelbare tanker og erfaringer jeg ønsket å få del i. I tillegg har vi, slik jeg ser det, et godt og avslappet forhold til hverandre. Men det kan, ut i fra vårt bekjentskap, ligge en kime til feilkilder her. Men ut i fra svarene jeg fikk, tror jeg ikke det er tilfellet. Vi kan i følge Larsen(2007, s. 38 - 39) si at validiteten i undersøkelsen er god, det betyr at de svarene jeg har fått er relevante i forhold til problemstillingen min.

#### **2.4.2 Bruk av diktafon i intervjusituasjonen**

Intervjuene ble tatt opp på diktafon, noe jeg merket at informantene synes var litt fremmed og ubehagelig til å begynne med. I løpet av intervjuet fikk jeg likevel følelsen av at de glemte diktafonen og fokuserte på intervjuets innhold. Intervjuguiden inneholder tre hovedspørsmål med flere underspørsmål. Hensikten med hovedspørsmålene var å få informanten til å fortelle ut i fra egne erfaringer, så kunne jeg supplere med underspørsmålene om det var temaer som informanten ikke berørte under hovedspørsmålet. Hovedspørsmålene er som følger: *Hvordan vil du beskrive barnas medvirkning i din gruppe i forhold til hvilke type prosjekter som blir igangsatt og videreført? Hvilke typer prosjekter har dere voksne igangsatt uten medvirkning fra barna? Og På hvilken måte har personalet fanget opp barnas ytringer som har utgjort grunnlaget for prosjektarbeidet?* Jeg mener spørsmålene fungerte bra, noen underspørsmål tok jeg i bruk, andre ikke, dette varierte fra intervju til intervju. Hvert intervju varte i cirka en time. Vi hoppet litt frem og tilbake, noe som er et av kjennetegnene med semistrukturerte intervjuer, men alle punktene ble berørte under samtlige intervjuer. Selv om alle punktene ble berørte, kunne ordlyden endre seg litt i det enkelte intervjuet, dette for å tilpasse spørsmålene det informanten fortalte om, til her og nå konteksten. Her ser jeg paralleller til et av rådene Johannessen, Tufte og Christoffersen(2010, s.143) gir for gjennomføring av semistrukturerte intervjuer.

#### **2.4.3 Transkribering av intervjuene**

Når alle intervjuene var avviklet startet jeg transkriberingen. Hvert intervju var på cirka en time og transkriberingen var, slik Larsen (2007, s.95) poengterer det, en svært tidkrevende prosess. Larsen viser også til viktigheten av at dette arbeidet blir gjort grundig for å få et godt sluttresultat.

#### **2.5 Skrivefasen**

Når jeg begynte å skrive på oppgaven hadde jeg en intensjon om å ha en teoridel, en empiridel hvor funnene mine ble presentert og en drøftningsdel der jeg analyserte teori og empiri.

Gjennom arbeidsprosessen så jeg at dette tok for mye plass. Det første utkastet til empiridel blir derfor å regne som et arbeidsredskap for drøftningsdelen. Jeg ser at empiridelen har blitt det Larsen (2007) beskriver som en del av bearbeidingsfasen, hvor man forenkler materialet og trekker ut den informasjonen man ser på som relevant i det videre arbeidet. Empiridelen har vært svært nyttig, som et arbeidsredskap i det videre arbeidet. Den teorien som er nærmest den måten jeg skrev empiridelen på er det Larsen(2007, s. 100) beskriver som meningsanalyse. Her gikk jeg gjennom del for del i alle intervjuene og dro ut de meningene og erfaringene som hver enkelt av informantene hadde kommet med. Deretter lagde jeg et helhetlig bilde basert på informasjonen fra alle de tre informantene. Dette er selvsagt også basert på mine tolkninger av svarene som jeg har bestrebet å holde så nøytrale som mulig.

Første del av skrivefasen var preget av det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 372) betegner som *tankeskrivning*. Veien fra *tankeskrivning* til *presentasjonsskriving* har vært lang, tidkrevende og lærerik. Som skrivetype er jeg nok nærmest det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) betegner som *omskriveren*. Selv om jeg hadde noen punkter med meg fra starten av, en tynn disposisjon og et tankekart, så har det meste av oppgaven blitt til på veien. En vei som har bestått av mye flytting, strykning, klargjøring og erstatning. Men jeg ser ikke på dette som kun en ulempe. Ved hver endring kom jeg litt dypere inn i temaet og fikk litt bedre kjennskap til materialet. Dette hjalp meg til å se de store linjene og helheten i tematikken tydeligere.

Jeg har gjort som Larsen (2007) anbefaler; å ha tema, problemstilling og mål liggende synlig fremme under hele arbeidsprosessen. Dette for å minske sjansene for å gå meg bort og ikke få svar på eller selv å svare på problemstillingen for oppgaven.

## 2.6 Etikk

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 91) sammenfatter de forskningsetiske retningslinjene med tre kriterier det er viktig å ta hensyn til i forskningsarbeide. Det første er ”informantens rett til selvbestemmelse og autonomi”, som betyr at den som delta skal gjøre det ut fra egen og fri vilje og når som helst har anledning til å trekke seg fra prosjektet. Det andre kriteriet er ”forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv”, som innebærer at informantene selv skal kunne bestemme hvem de forteller hva og at forskeren må anonymisere alle opplysninger. Det tredje kriteriet er ”forskerens ansvar for å unngå skade”,

som er spesielt aktuelt innen medisinsk forskning, men også gjelder innen samfunnsvitenskaplig metode. Hvor det er vesentlig at deltakerne utsettes for minst mulig psykisk belastning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 92). Disse aspektene ivaretok jeg gjennom informasjonsskrivet til informantene (vedlegg 2). Der gjorde jeg rede for at opplysningene ville bli anonymisert, at lydfilene ville bli slettet etter ferdigstilt oppgave og at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

## KAPITTEL 3: TEORI

Jeg har valgt å bruke et vidt spekter av teori om barns medvirkning, barnemøter, dialogen, pedagogisk ledelse, pedagogisk dokumentasjon og refleksjons arbeid. For på den måten å kunne belyse temaet i et forholdsvis bredt perspektiv.

### 3.1 Kapitlets oppbygning

Jeg har valgt å dele teoridelen opp i to hoveddeler. I den første vil jeg se nærmere på hvorfor vi bør gjennomføre intervjuer og samtaler med barn om deres barnehagehverdag, hvordan det ansees som riktig å opptre i samtalen, og hvilken betydning den voksnes opptreden har i forhold til å få den informasjonen vi ønsker. Alt dette har betydning når vi skal gi barna en begynnende forståelse av at de er medkonstruktører i sin egen barnehagehverdag. Jeg vil også se på teori om viktigheten av å fange opp ytringer utenom barnemøtene, og hvordan ytringene kan bli tatt med i det pedagogiske arbeidet. I den andre delen vil jeg komme inn på hvordan informasjonen vi får fra barneinformantene bør og kan bli behandlet i det videre arbeidet i barnehagen. Det videre arbeidet finner blant annet sted gjennom refleksjons- og veiledningsarbeide i personalgruppa. Til sist vil jeg komme inn på hvilken rolle den pedagogiske lederen har dette arbeidet.

### 3.2 Begrepsavklaring

I oppgaven er det noen sentrale begreper som går igjen og jeg ser det som oppklarende å gi en begrepsavklaring for bruken av disse begrepene i oppgaven. Det er dialogen, barnemøter, demokrati og pedagogisk dokumentasjon.

Anne Høigård (2006, s.21) skriver følgende om dialogen. Ordet dialog kommer av de greske ordene *dia* som betyr gjennom, og *logos* som betyr tale. Hun skriver at i dialogen er partenes oppmerksomhet rettet mot det samme og at de påvirker og påvirkes av hverandre i en gjensidighet. Og når en av partene signaliserer det, blir dialogen avsluttet. Barnet lærer denne grunnstrukturen gjennom alle samspillssituasjonene det har med sine omsorgspersoner. Her kan også Bakhtin sine ideer trekkes inn, referert av Krogstad (2005, s. 95), om at vi står i et dialogisk samspill med den verden vi omgir oss med, og at de språklige og sansemessige uttrykkene den enkelte gir respons på danner mening for enkelt mennesket. Disse henvisningene kan tydeliggjøre viktigheten av det språklige samspillet mellom aktørene i barnehagen.

Åberg og Taguchi(2006, s.45) betegner barnemøter som småmøter, de ønsker å gi barna mulighet til å møtes for å reflektere, tenke, spørre, lytte og samtale om temaer som interesserte barna. Ut fra dette forstår jeg barnemøter som planlagte møter mellom en voksen, ofte pedagogisk leder, og en barnegruppe på en hensiktsmessig størrelse ut fra; tema, barnas alder og utviklingsnivå og konteksten. Det er den voksne som ut fra barnas interesser setter rammene for samtalens tema, tid og sted. Barnemøtets hovedfokus er at det skal være en dialog mellom voksen og barn.

Åberg og Taguchi(2006, s.46) betegner småmøtene som en demokratisk arena. En arena der alle får komme med sin mening og sine tanker, et viktig sted på veien mot kunnskap. Ut fra dette vil jeg si at demokrati i denne sammenhengen er at alle skal få komme til orde med sine tanker, meninger og ønsker.

Åberg og Taguchi(2006, s. 22) skriver at den pedagogiske dokumentasjonen ikke er ferdig når dokumentasjonen er nedskrevet, det er da arbeidet med den begynner. De viser til viktigheten av å hele veien reflektere sammen om dokumenterte hendelser, og at vi må bruke refleksjonene når vi skal utfordre barnas tanker og tilrettelegge for det videre pedagogiske arbeidet.

### **3.3 Barns rett til medvirkning**

I følge FNs barnekonvensjon, barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen, 2011, s. 17) har barn rett til medvirkning og rett til å uttale seg om sin egen barnehagehverdag. I barnehageloven § 3 heter det:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Rammeplanen, 2011 s. 17.).

Angående modenhet, så viser jeg til Askland (2006, s.30) som fremhever betydningen av å ta hensyn til barnets alder og utviklingsnivå. Man kan ikke spørre en ettåring om det samme som man kan spørre en femåring om. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.5.

Videre er det utdypet i rammeplanen at barna skal oppmuntres til å gi uttrykk for sine meninger og følelser og at man skal vise respekt for forskjellige perspektiver, ønsker og opplevelser. Det heter også at det må settes av tid til lytting og samtale.

### **3.4 Barnemøter**

Når det skal settes av tid til lytting og samtale kan organiserte barnemøter være en arena med tid og rom for dette. Monica Seland påpeker i sin hovedfagsoppgave at organiserte barneintervjuer kunne være med på og ”myndiggjøre barna slik at de i større grad kunne være med på å utforme sin egen hverdag.” (Løkken og Søbstad, 2006, s. 135). Eide og Winger (2003, s.67) skriver at samtaler og intervjuer av barn i barnehagen er nyttige dersom man er interessert i å få vite om barns tanker og ønsker. Noe som må sies å være hensikten. Eide og Winger (2003, s.68) skriver også at gruppeintervju eller retrospektive intervjuer kan være et bra alternativ dersom man ikke skal spørre om personlige spørsmål, men om deres erfaringer og ønsker for, i dette tilfellet, barnehagehverdagen sin. Eide og Winger skriver videre at det er av stor betydning hvem man setter sammen i en slik gruppe, slik at alle føler seg komfortable og alle kommer til orde. De referer også til Brandth som mener at samhandling i gruppeintervjuer kan bidra til at deltakerne stimulerer hverandres ideer, tanker og minner og at de i så måte kan være med på å tolke hverandres erfaringer i et nytt perspektiv (Eide og Winger, 2003, s. 69).

Jonstoil og Tolgraven (2001, s. 46) beskriver hvor beriket hverdagen kan bli om man blir med inn i denne dynamiske læringssituasjonen. I sin omtale av Reggio Emilia skriver de; ”De går ikke ut fra den tradisjonelle treningstanken – at barnehagen skal trene opp barnas ferdigheter – men ut fra forestillingen om at kunnskap skapes i et samspill mellom barna, de voksne og miljøet.(...) et eventyr der man på forhånd ikke kan bestemme slutten.” (Jonstoil og Tolgraven, 2001, s.46).

#### **3.4.2 Konsekvens av barnemøte**

Eide og Winger (2011, s.137) påpeker videre at det ikke er nok å samtale med barna om de skal føle seg tatt på alvor. Skal de få følelsen av at de er viktige og at det de sier er av betydning, så er det helt essensielt at de ser resultater av samtalene. Om det ikke blir slik de ønsker hver gang så bør de være med på en drøftningsprosess i etterkant, slik at de på den måten får tilbakemeldinger om andre barns og voksnes ståsted og forståelse av situasjonen. På den måten har de mulighet til å være med i en refleksjonsprosess.

#### **3.4.3 Barnemøtets betydning for barns utvikling**

Hvilken betydning kan barnesamtalene ha for barnas utvikling? Eide og Winger (2003, s.30) mener at barna blant annet kan få bekreftet at barndommen er viktig og at den enkelte har noe

betydningsfullt å bidra med. Samtidig kan barnemøter være med på å utvikle en gruppetilhørighet og en kollektiv identitet. Når vi vet at det å være inkludert i en gruppe i barnehagen er noe av det viktigste for trivsel og tilhørighet for mange barn, er dette et aspekt vi ikke kan se bort fra. Eide og Winger (2003, s.40) skriver videre at barnemøter kan være med på å danne barnas individuelle identitet, ved at de gjennom barnemøtene får en forståelse av at deres tanker og meningsytringer er viktige og betydningsfulle for fellesskapet. De får tilbakemeldinger på sine innspill, som igjen kan gi dem refleksjoner i forhold til egne meninger. Øzerk skriver følgende: "Sentralt i Vygotskys språksyn er at språk og tenkning er uatskillelige" (Øzerk, 1996, s. 101). Ut i fra disse teoriene kan det være naturlig å se for seg at barna i barnemøtene får utvidet sitt ordforråd og dernest mulighet til å videreutvikle sine tankerekker. Jansen og Tholin (2011, s.153) mener barnemøter et godt utgangspunkt for å lære barna at gjensidig tillit og respekt for hverandre er forutsetninger for et lyttende fellesskap.

### **3.5 Den voksnes opptreden og betydning for gjennomføring av barnemøter**

Hvor bør vi lokalisere et barnemøte? Eide og Winger (2003, s. 76) poengterer at det ikke er noe fasitsvar på hvor det er mest heldig å ha et barnemøte. Det kan være hensiktsmessig å ha barnemøtene i et lukket rom uten mange forstyrrende elementer. Ut i fra konteksten kan det enkelte ganger være like hensiktsmessig å ha det i skogen eller i fjæra, om det er relevant for temaet for samtalen. Det viktigste er at møtet holdes på et sted der gruppa får ro og mulighet til å konsentrere seg, uten unødige forstyrrelser utenfra.

Jansen og Tholin(2011, s.154) skriver at barna kan utvikle seg til å delta aktivt i samtalsituasjoner som stadig vil bli mer komplekse, om de har en erfaren voksen som samtaleleder, noe de mener en førskolelærer er.

Jansen og Tholin (2011, s. 168) mener også om førskolelæreren kun spør "husker du spørsmål" åpner dette i liten grad for å bringe inn barnas perspektiver. Svarene er da i stor grad gitt på forhånd og det inviteres ikke til spontane ytringer. I barnemøter må vi være reelt tilstede i det som skjer og åpen for hverandre. Hvis den voksne lar barnet styre samtalen, skriver Eide og Winger; "Dersom man skal ta barns væremåte på alvor, vil det i noen sammenhenger være nødvendig for intervjueren å la barnet styre fokus for i det hele tatt å få noe ut av intervjuet" (Eide og Winger, 2003, s.58). Ut fra dette kan det se ut som om det er enighet mellom disse forfatterne om at man bør følge de innspillene man får av flere årsaker. Som å få barnet i tale eller for å vise respekt for dets tanker, meninger og følelser. Jansen og

Tholin (2011, s.151) skriver at når man ønsker barns språklige deltakelse så må man være åpen for at uventede innspill kan komme frem. For å takle dette på en god måte fordrer det at man er reelt til stede i situasjonen og er åpen for dem man er i dialog med. Jansen og Tholin (2011, s.151) peker på mestring av improvisasjonens kunst som en god egenskap i dette arbeidet, noe de ser på som lærbart.

### **3.5.2 Gjennomføring av barnemøter**

Det er mange måter å gjennomføre barnemøtene på og det finnes ingen fasit. Eide og Winger (2003, s.81) mener at man kan intervju barn med og uten støttemateriell. Aktuelle artefakter kan være; bilder, dukker, leker og fortellinger. Dette kan være med på å gjøre barnet interessert og mer villig til å fortelle. På den annen side bør man ikke lede barna for mye, slik at de svarer det de tror du ønsker å høre. Vi må gjøre det på en slik måte at barna forstår at det er deres tanker og meninger som er ønsket og ikke et fasitsvar. Brooker i Eide og Winger (2003, s.43) viser til viktigheten av å opptre sensitivt ovenfor barna man intervjuer. Dette går i hovedtrekk ut på at intervjueren planlegger spørsmålene sine på en slik måte at de er tilpasset de barna som skal intervjues. I denne sammenhengen er det naturlig og viktig å ta høyde for barnas bakgrunn og språklige modenhet i planleggingen og gjennomføringen av barnemøter.

### **3.5.3 Spørsmålsstilling**

Eide og Winger (2003, s. 79) har gjennom sin forskning kommet frem til at de spørsmålene som, for dem, har fungert best er åpne spørsmål hvor man spør barnet om hva *du* mener, tenker og tror om temaet. Og at man gjør dette på en slik måte at barnet forstår at det ikke er et bestemt svar man er ute etter, men deres ærlige og oppriktige meninger og tanker.

Hasan er gjengitt i Jansen og Tholin (2011, s. 156) der hennes forskning viser at det er to hovedkategorier med spørsmål som blir stilt av voksne i språklige interaksjoner med barn. Disse kategoriene er ”inviterende spørsmål” og ”tatt– for– gitt– spørsmål”. Gjems i Jansen og Tholin (2011, s. 155) mener at om man anvender tatt– for– gitt– spørsmål havner barnet i en ”underordnet posisjon og blir en biperson i samtalen” (Jansen og Tholin, 2011, s.155). I den type samtale blir ikke barna verdsatt som aktive bidragsytere og går dermed ”glipp av verdifulle språklige erfaringer med å skape felles mening i fellesskap med andre barn og voksne” (Jansen og Tholin, 2011, s.156). Dette bekreftes av Høigård (2006) som skriver: ”Åpne spørsmål inviterer samtalepartneren til å formulere seg språklig på en langt mer utførlig måte enn lukkede spørsmål gjør. Åpne spørsmål gir rom for fabulering og undring”

(Høigård, 2006, s.68). Hun presiserer at det er av betydning at voksne blir med i undringen og fabuleringen, da voksne også i disse sekvensene er viktige språkforbilder for barna.

### **3.5.4 Samtale ut fra dokumentasjon**

I et barnemøte kan man også velge og ikke stille spørsmål i det hele tatt, men i stedet gjøre som Åberg og Taguchi (2006) gjorde, da de la dokumentasjon fra et eget prosjekt på gulvet og lot barna samtale og kommentere prosjektet gjennom dokumentasjonen. "Vi ville at denne samlingen skulle ha fokus på barnas spørsmål og tanker, ikke pedagogens. Denne avgjørelsen forandret vår måte å tenke om forberedelser på" (Åberg og Taguchi, 2006, s. 40). Her har de benyttet seg av en annen metode enn det som er beskrevet av andre rundt barnemøter, og det virker som om dialogen i sin helhet er på barnas premisser.

### **3.5.5 Barns alder og modenhet**

Askland (2006, s.30) hevder at en ettåring gir tydelig uttrykk, gjennom det nonverbale språket, for hva han liker og ikke. Om det nonverbale språket eller de ikke- språklige signalene i kommunikasjon med små barn beskriver Askland følgende som viktige signaler; musklespenning, ansiktsuttrykk, retning for oppmerksomhet og stemmeleie. Tolker man disse signalene riktig får man raskt tydelig respons fra barnet. Eide og Winger (2003, s. 62) skriver at man godt kan spørre et barn på ett og ett halvt år om å finne bleia eller koppen sin, om man er ute etter å få vite hva barnet forstår av ord og handlinger i det daglige. Men om hensikten er å få innsyn i hva barnet tenker og mener så fordrer det en større språklig modenhet i forhold til ordforråd og språkforståelse. Hva som vil være tilfredsstillende i denne sammenhengen kan det være delte meninger om (Eide og Winger, 2003).

### **3.6 Ytringene utenom barnemøtene**

Det er ikke bare i barnemøtene som voksne organiserer at det kommer frem barneutsagn som vi bør ta med oss i det videre arbeidet, vi skal lytte til barna hele tiden. Og som Åberg og Taguchi (2006, s. 46) skriver, så har barna egne møter hele tiden. De møtene som finner sted mellom barna, overalt og hele dagen, kan også brukes som en arena for demokrati og læring. "Alle møter mellom store og små, åpner for muligheten for at vi i dialog med andre kan forstå noe nytt om oss selv, om andre, og om omgivelsene våre" (Åberg og Taguchi, 2006, s.46). Det var etter at Åberg og Taguchi så viktigheten av å virkelig lytte til barns ytringer i samlingene at de også forstod viktigheten av å lytte til barna i alle andre kontekster i barnehagen (Åberg og Taguchi, 2006). Denne oppfatningen kan sies å bli styrket av Jansen

og Tholin (2011, s.153) som skriver at et lyttende felleskap kjennetegnes av en gjensidig prosess som er preget av tillit og respekt for de man har rundt seg, at man må ha en bestemt innstilling til andre. Med å *lytte* menes i denne sammenhengen ikke bare å høre hva barna har å si, men evne og vilje til å fange opp alle signalene de kommer med. Det kan være i form av kroppsspråk, mimikk, tema i leiken og aktiviteter de selv setter i gang. ”Rinaldi omtaler å lytte som en metafor for en bestemt type åpenhet og sensitivitet for andre” (Jansen og Tholin, 2011, s. 152). Det er ikke sikkert det er i barnemøtene de store ideene blir født, de kan like gjerne bli unnfanget i legokroken, i sandkassa eller i skogen. Derfor er det viktig at vi som voksne er tilstede med ”hele oss”, hele dagen. Når de gode innspillene har kommet på helt andre arenaer kan barnemøtene være et godt redskap for videre bearbeidelse av barnas ytringer og senere videreføring av prosjektarbeidene i barnehagen.

Jansen og Tholin (2011, s.151) henviser til Keith Sawyer sine teorier om læreren som utøver av *improvisational performance*, som tar utgangspunkt i at det viktigste er det som skjer mer eller mindre av seg selv, underveis i det interaktive samarbeidet mellom lærer og elev. At balansen mellom kunnskap, planlegging, fleksibilitet og struktur er sentral. Han mener videre at om barna skal være medkonstruktører i sin egen læreprosess, er det en nødvendighet at godt lærerarbeid preges av improvisasjon. Ut i fra dette og egne erfaringer, vil jeg hevde at barnas interesser kan snu opp ned på en dag eller en hel prosjektperiode, noe jeg kommer tilbake til i drøftningsdelen.

### **3.7 veiledning av personalet**

Arbeidsmetodene som er beskrevet ovenfor kan sees på som altomsluttende, fordi de medfører at den enkelte må ta standpunkt til og eventuelt bearbeide sitt eget pedagogiske grunnsyn. Når barna skal være medkonstruktører i sin egen hverdag, så går dette på menneske- og barnesynet til den enkelte, eller den enkeltes måte å se sine omgivelser på. For å komme dit kan det kreves en dannelsesprosess. ”Gjennom utdanning og yrkesutøvelse utvikles ikke bare førskolelærerens kompetanser, men hun formes samtidig som menneske. Utvikling av yrkesidentitet er også en kulturell dannelsesprosess” (Carson og Birkeland, 2009, s. 26). Noen måter å jobbe på i dannelsesprosessen, er gjennom veiledningssamtaler og felles refleksjon i personalgruppa.

#### **3.7.2 Veiledningssamtaler**

I veiledningssamtalene vil den pedagogiske lederen ha en sentral rolle, da vedkommende ofte er den eneste med (høyere) utdanning innen pedagogikk på avdelingen eller i gruppa og fordi vedkommende er den *pedagogiske* lederen. Carson og Birkeland (2009, s. 27) viser til Klafki sin teori og mener ut fra den at man må veilede til økt selvstendighet, evnen til å ta beslutninger og til å bidra i et fellesskap, muligheten til å se andres perspektiver og evnen til å vise solidaritet med andre mennesker. Jonstoj og Tolgraven (2003) skriver at veiledningssamtalenes mål ikke er at man skal bli enige i alt og ett, eller at den ene skal få rett, men at man kommer til en økt forståelse av samtalens emne. Den pedagogiske lederen må være sitt veileder ansvar bevisst og som Meyer skriver: "Hensikten med veiledning er ikke å få ferdige svar, men utvikle evnen til å reflektere over og tolke situasjoner som et grunnlag for valg" (Meyer, 2005, s. 112). Jonstoj og Tolgraven (2003, s. 36) skriver at de i Reggio Emilia ser de ulikheter som en verdi. De mener at ulikheter er positivt og et utfordrende utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet. Tanken er at når de har blitt uenige i en sak så kan interessante ting skje. Og som Hellenes blir referert av Carson og Birkeland så er det avgjørende at; "Samtalen må ha substans, meningene må prøves og samtalens intensjon er økt forståelse og ikke skinnenighet" (Carson og Birkeland, 2009, s.140). Kolle, Larsen og Ulla (2010) viser til Søndena som skiller mellom kraftfull og kraftløs refleksjon. Kriteriet som må oppfylles for å få en kraftfull pedagogisk refleksjon er at man overskrider de tidligere tenkte tanker. Videre skriver Kolle, Larsen og Ulla (2010) at dette krever evne til selvforståelse, når man gjennom kritisk, filosofisk refleksjon skal se på utførte handlinger og tenkte tanker med nye briller på.

### **3.7.3 Felles refleksjon i personalgruppa**

Meyer (2005) beskriver betydningen av at den pedagogiske dokumentasjonen blir brukt til refleksjon, for å komme videre i det pedagogiske arbeidet og ikke for å rette kritikk mot enkeltpersoner. Den pedagogiske dokumentasjonen er et redskap for å få personalet til å reflektere sammen, og med barna, om deres estetiske arbeider, barnas uttrykk i leiken og deres utforskning. På denne måten mener Meyer (2005) at de voksne kan bli viktige støttespillere for barna omkring temaene de arbeider med og den veien de skal gå videre. Carson og Birkeland (2009) skriver at som leder må man ha i mente at det i veiledningsrelasjoner ligger en kime til sårbarhet, som man som pedagogisk leder må være var på. Her ligger det etiske aspekter innenfor makt og ansvar for den enkelte som ikke må overtrampes. Ut i fra teorien så kan det sees som at; for å få til en god, bærende og utviklende refleksjon og veiledning i og av

personalgruppa, fordres det at den pedagogiske lederen er sitt lederansvar bevisst, dyrker frem ulike synspunkt og går i front for refleksjons- og veilednings arbeid.

#### **3.7.4 Effekter som tvil, medvirkning og eierskap**

Det ser ut til at det er av avgjørende betydning at den pedagogiske lederen lar sin tvil og usikkerhet komme til syne i disse refleksjonsprosessene. Og inviterer resten av personalet med inn i denne tvilprosessen, hvor perspektiver brytes. I fremdriften av prosjektarbeidet "vil denne arbeidsformen kunne legitimere usikkerhet i pedagogisk arbeid og føre til at usikkerhet anerkjennes som en styrke i personalets refleksjoner" (Kolle, Larsen og Ulla, 2010, s.112). Kolle, Larsen og Ulla (2010) skriver videre at vi må våge og ikke alltid vite svarene eller igangsette den første ideen som kommer frem, vi må tørre å la oss selv og våre omgivelser leve i et litt usikkert og flytende univers mens vi reflekterer oss frem til den virkelig gode veien videre. Det kan være en fordel og ha følgende sitat av Foucault i minnet; "For any complex problem there is a simple solution and it's wrong" (Kolle, Larsen og Ulla, s.113).

Kolle, Larsen og Ulla (2010) hevder også at økt medvirkning i personalgruppa fører til økt følelse av eierskap både i forhold til det enkelte prosjekt og til barnehagen som helhet og at dette som oftest styrker engasjementet til personalet, med de positive ringvirkningene det gir. Tveiten (2002) skriver at i dialog- og samspills situasjoner mellom mennesker oppstår det læring, både på det individuelle og på det kollektive planet, og i selve situasjonen. Konteksten i dette samspillet har betydning for opplevelsen av mening, læringen, oppdagelsene og forståelsen av veiledningen og refleksjonene. Derfor er det av stor betydning at den pedagogiske lederen er sitt ansvar bevisst i disse sekvensene. Og som Røkenes og Hanssen (2002) redegjør for så er man som fagperson yrkesutøver i kommunikasjon og samspill med andre mennesker med bestemte og overordnede mål for det arbeidet man gjør.

#### **3.7.5 Tid og rom for refleksjon og veiledning**

Så hvordan kan den pedagogiske lederen igangsette og sørge for videreføring av refleksjons- og veiledningsarbeid? Her virker det som at det første og kanskje det viktigste momentet er tid. For å få tid til dette arbeidet så må det prioriteres, ikke bare på papiret, men også i praksis. Som Åberg og Taguchi (2006) skriver så har de fleste barnehager avdelingsmøter eller planleggingsmøter jevnlig. På disse møtene har det ofte vært tradisjon å planlegge den kommende uka eller fjortendagers perioden i detalj, ut fra hva voksne synes at de skal lære barna. Men om man våger, og velger, å snu det hele rundt så kan disse møtene med fordel,

helt eller delvis, brukes til å se på hva *barna* har kommet med av innspill den siste perioden. Åberg og Taguchi(2006) sine erfaringer tilsier at man bør utnytte den tiden man faktisk har, og da kan nye situasjoner oppstå: ”Når vi i tillegg til å planlegge fremover også begynte å se oss tilbake, skjedde det noe nytt: vi begynte å diskutere med hverandre. (...) vi satte av mer og mer tid til refleksjon og mindre og mindre til detaljplanlegging” (Åberg og Taguchi, 2006, s.25). Ut i fra dette kan det tolkes dit hen at det finnes tid, det gjelder bare å omstrukturere og utnytte den tiden man faktisk har.

### 3.8 Oppsummering

Dialog, barnemøter, demokrati og pedagogisk dokumentasjon er sentrale begreper jeg har belyst i teoridelen. Fordi barn har, ut fra alder og utviklingsnivå, rett til å gi uttrykk for sine tanker, meninger, opplevelser og følelser. Og i barnehagen skal vi sette av tid til samtaler og lytting. Barna bør lære seg å ta andres perspektiver og å sette seg inn i andres ønsker, meninger og opplevelser. Gjennom medvirkning og barnemøter vil barna kunne utvikle en identitet og en gruppe tilhørighet.

I Reggio Emilia ser de på arbeidsprosessen der prosjekter blir styrt ut i fra barns medvirkning som et eventyr der man ikke kjenner slutten. Det å ikke ha målet klart kan være en utfordring for mange, men viktigheten av å la tvilen råde i personalgruppa blir fra flere hold trukket frem som positivt for refleksjonsprosessene. Når vi spør barna om deres meninger er det viktig at de føler seg tatt på alvor. Om det ikke blir som de ønsker så bør de i alle fall bli tatt med inn i en drøftningsprosess i etterkant, slik at de får et innblikk i andres ståsted i saken og dernest har mulighet til å få en forståelse av hvorfor prosjektarbeidet tok den retningen det gjorde.

Når man skal lede barnemøter peker teorien på at man bør stille åpne spørsmål, for eksempel ved å stille *du* spørsmål og lede møtene, slik at barna forstår det er deres meninger og tanker man er opptatt av å få innblikk i. Når man ønsker å få tak i barnas tanker ansees det som betydningsfullt at barnemøtet blir avholdt på et skjernet og rolig sted. Gjennom jevnlig bruk av barnemøter vil barna kunne opparbeide seg en kompetanse på å mestre stadig mer komplekse møtesituasjoner. Det ansees også som betydningsfullt at den voksne mestrer å følge opp de uventede innspillene. Man bør mestre improvisasjonens kunst. Dette gjelder i alle kontekster i løpet av barnehagedagen.

Som pedagogisk leder bør man være sitt ansvar bevisst og lede personalgruppa gjennom veilednings- og refleksjonsprosesser. Her er ikke målet at man skal oppnå skinnenighet, det

blir derimot hevdet at det er når uenighet oppstår at interessante ting begynner å skje. Det blir sett på som positivt med litt temperatur i diskusjonene. Man må se på vedtatte sannheter med nye øyne, gjennom kritisk filosofisk refleksjon. Når man i refleksjonene bruker den pedagogiske dokumentasjonen er det viktig at den blir brukt som et verktøy for å komme videre i det pedagogiske arbeidet og ikke som kritikk mot enkeltmennesker. At hele personalgruppa er delaktige i prosjektarbeid blir trukket frem som en styrke, da økt medvirkning fører til økt eierforhold til arbeidet, med alle de positive ringvirkningene det gir. Utnyttelse av den tiden man allerede har til rådighet er avgjørende for å få tid til veilednings- og refleksjonsarbeid. Det kommer også frem, fra de som har erfaring med å jobbe aktivt med den pedagogiske dokumentasjonen, at de har fått en beriket og mer interessant barnehagehverdag, da man hele tiden ser vedtatte sannheter med ”nye øyne”.

## KAPITTEL 4: DRØFTNING

Jeg vil i drøftningsdelen se på hvordan funnene i de tre kvalitative intervjuene jeg har gjennomført sammenfaller med det teoretikere og offentlige føringer vektlegger i arbeidet med barns medvirkning; hva som er sammenfallende og hva er som er ulikhetene i forholdet teori kontra mine empiriske funn i intervjuene.

### 4.1.2 Barns medvirkning

Når vi i intervjuene begynte å snakke sammen, gav informantene uttrykk for de ikke alltid gjorde nok i forhold til barns medvirkning i prosjektarbeider og at de syntes det var en utfordring å få dette til. Lenger ut i samtalene kom det frem at så godt som alle prosjektene de hadde arbeidet med var igangsatt og/eller videreført med utgangspunkt i ytringer fra eller interesser i barnegruppa. Informant 1 begrunnet det. Til tider har hun sett på barns medvirkning som en utfordring. Når hun tok utdanning (uteksaminert i 1997) ble mye av førskolelærerens dyktighet sett i lyset av hvor kreativ man var til å lage gode opplegg og planer. Med det utgangspunktet har det vært en vei å gå for å våge å stå stødig i et landskap der man skal lytte til barna og være en støttespiller for dem ut i fra barnas ideer om hva man skal sette i gang og videreføre av prosjektarbeider. Med tanke på barnehagelovens § 3 (se side 12) viser dette viktigheten av å stadig arbeide mer og mer etter prinsippet om barns medvirkning.

Alle informantene mente at de var på god vei mot nye arbeidsmåter. Arbeidsmetoder som inkluderer barna og deres ønsker, tanker og ytringer i langt større grad enn det som var vanlig tidligere. At dette er en prosess som det tar tid for pedagogene å bli medeiere av, syns jeg blir tydeliggjort av Åberg og Taguchi (2006, s. 46). De beskriver sin prosess med å tilegne seg arbeidsmetoden med barns medvirkning. Det var først når de virkelig oppdaget viktigheten av å lytte til barnas ytringer i samlingene at de så viktigheten av å lytte til barna i alle andre situasjoner i barnehagehverdagen. Også informantene var bevisste på at de måtte lytte til barna i alle kontekster i barnehagedagen.

### 4.1.3 Sensitivitet og lytting

Noen prosjekter hadde informantene igangsatt uten direkte innspill, interesser og ytringer fra barna. Begrunnelsen for valg av tema i disse prosjektarbeidene var at personalgruppa hadde sett et behov i barnegruppa for styrking av den sosiale kompetansen. Det var såpass store stridigheter og utfordringer innad i barnegruppa at personalet anså det som nødvendig å jobbe

aktivt med sosial kompetanse og relasjonsbygning. Dette kan sees på som informantenes evne til å være utøvere av det Keith Sawyer i Jansen og Tholin (2011, s. 151) betegner som *improvisational performance*. At man er tilstede i situasjonene og fanger opp det som skjer her og nå. Selv om dette er indirekte, så mener jeg at barna i disse prosjektene har vært medkonstruktører i sin egen læreprosess. Noe som kan kobles til det Jansen og Tholin (2011, s. 152) skriver når de siterer Rinaldi om at det handler om å *lytte* til det som foregår i gruppa, ut fra en type åpenhet og sensitivitet ovenfor andre mennesker. Om informantene ikke hadde lyttet til gruppa, så hadde de ikke mestret å fange opp de behovene som fantes der. Da kunne de heller ikke tatt stilling til dem og satt tiltak ut i livet for å bedre hverdags- og læresituasjonen for barna.

Når det gjelder dette med å fange opp de små spørsmålene eller ytringene som barna kommer med, følte to av informantene at de hadde en god vei igjen å gå. De syntes det var vanskelig å fange opp det "lille spørsmålet" som kunne bli et stort prosjekt. Informant 3 sa at det kanskje ikke er så rart når man får 450 spørsmål fra *en* fireåring i løpet av en dag. Da kan det være vanskelig å vite at nettopp dette spørsmålet er det jeg skal ta med meg videre, på eksempelvis et barnemøte. Informant 2 påpekte at ting ikke trengte å være så stort for å bli tatt opp på et barnemøte. For, som hun sa, så kan også de små tingene, les her; turskatter, spørsmål eller ytringer, bli store. Man bare vet ikke hva, før man har tatt det med seg videre. Og det er dette med og ikke å vite som nok kan være en utfordring for mange; Kolle, Larsen og Ulla (2010, s.27) referer til Johannessen og Sandvik som skriver om *tvilens mellomrom* i pedagogisk tenkning og praksis. Jonstoil og Tolgraven (2001) beskriver hvordan man i Reggio Emilia tenker og handler i lærings- og samspillssituasjonene; "De går ikke ut fra den tradisjonelle treningstanken – at barnehagen skal trene opp barnas ferdigheter – men ut fra forestillingen om at kunnskap skapes i et samspill mellom barna, de voksne og miljøet.(...) et eventyr der man på forhånd ikke kan bestemme slutten."(Jonstoil og Tolgraven, 2001, s.46). Det er dette eventyret der man ikke har slutten klar som nok kan være en utfordring for mange. Men er slutten allerede bestemt er ikke behovet for å spørre barna tilstede. Vi må tørre å leve litt flytende, være trygge nok i oss selv som voksne til å være i et kontrollert kaos.

#### **4.2. Hvor avholdes barnemøtene?**

Som Eide og Winger (2003, s.76) skriver så er det ikke kun et sted som kan egne seg for avholdelse av barnemøter, men det er viktig å finne et skjermet sted. Videre skriver de at det kan være hensiktsmessig å ha barnemøtet i skogen eller i fjæra, om det er relevant for temaet.

Dette sammenfaller helt med informantenes erfaringer. Det stedet de fleste barnemøtene har blitt avholdt er i et lite separat rom som finnes på hver avdeling, her har man mulighet for å lukke døra slik at møtegruppa får ro til å tenke, reflektere, lytte og samtale uforstyrret. De eneste barnemøtene som ikke har vært avholdt på dette separate rommet er informant 3 sine leirmøter som ble holdt i en lavvo på tur. Da ønsket de og klargjøre for barna hvor langt de kunne gå i tur området og for å bli enige om aktiviteter for dagen; skal det eksempelvis finnes frem kniver til spikking eller henges opp tau for klatring? Ved hjelp av lavvoen skapte de et uforstyrret ”møterom” ute, et rom for møte, som var relevant for hensikten og temaet.

#### **4.2.2 Hvorfor skal vi avholde barnemøter?**

I lovverk (FNs barnekonvensjon og barnehageloven) og Rammeplanen for barnhagens oppgaver og innhold er det gjennomgående føringer på at barna har rett til å bli hørt i spørsmål som angår deres egen hverdag etter utviklingsnivå. Barna skal oppmuntres til å uttrykke sine meninger og følelser og de skal lære seg å respektere andres perspektiver, ønsker og opplevelser. I informantenes barnemøter har det blitt diskutert samværsregler og stopptegn for lekeslossing. På disse møtene har barna måttet sette seg inn i andres perspektiver, tanker, opplevelser og følelser. Eide og Winger (2003, s. 67) skriver at samtaler og intervjuer av barn i barnhagen er nyttige dersom man er interessert i å få vite om barns tanker og ønsker. De barnemøtene informantene har avholdt i forbindelse med sosialkompetanseprosjekter har gått på hvordan det er greit og opptre ovenfor andre. Og hvilken påvirkning den enkeltes handlinger har for andres ve og vel, samt viktigheten av å respektere andres ytringer, når en eksempelvis ønsker å avslutte en samhandling, som ikke lengre føles positiv for den enkelte. De temaene informantene har tatt opp på barnemøtene kan vise at de jobber i tråd med gjeldene retningslinjer og lovverk. Monica Seland sin hovedfagsoppgave peker på at barnemøter kan være med på å myndiggjøre barna i utformingen av egen barnehagehverdag. Dette kommer også til uttrykk i de barnemøtene informantene har avholdt angående igangsetning og videreføring av prosjektarbeider. Flere av disse barnemøtene har tatt utgangspunkt i et eller flere barns ytringer, interesser eller turskatter. Gjennom dette arbeidet har barna blitt sett, hørt og respektert for sine ønsker og tanker. De har hatt stor innflytelse på innholdet i sin egen barnehagehverdag. Jansen og Tholin (2011, s.154) påpeker at barn som deltar i barnemøter med en erfaren voksen møteleder etter hvert vil mestre å delta i mer og mer komplekse samtalesituasjoner. Dette harmonerer med informantenes erfaringer med å ha barnemøte om det å ha møte, slik at barna skal bli trygge i konteksten. Det gir barna en forståelse av hva et møte er, og gir barna i

økende grad mulighet til å være aktive deltakere og bidragsyttere i barnemøtene. Når informant 2 spurte barna om hva man gjør på et møte var forslagene mange, noen av dem var at man sang, danset på bordet og at man i alle fall spiste kake. Ut i fra disse innspillende, kan det sees på som en fordel å ha et ”oppklarende” møte.

Eide og Winger (2003, s.17) hevder at det kommer frem andre perspektiver på barnas hverdag når barna selv blir spurt, kontra når kun de voksnes synspunkter kommer frem, dette fordi barna har andre ”virkelighetsbriller” på. De ulike perspektivene hos voksne og barn bekreftes også av informantene som har opplevd at prosjekter har tatt helt andre retninger enn det de selv hadde i tankene på forhånd, eller at det har blitt satt i gang helt andre prosjekter enn det som i det hele tatt var påtenket av personalgruppa.

Eide og Winger (2003, s. 17) skriver videre at avholdelse av barnemøter blir mer og mer alminnelig i barnehager, da det i dag i økende grad er vanlig å se på barna som meningsberettigede, meningsbærende og meningsskapende aktører i sin egen hverdag. Skal dette arbeidet bli tatt på alvor er det betydningsfullt at barna ser resultater av det de har gitt uttrykk for i barnemøtene. Informantene mente også at det var viktig å synliggjøre barnas ytringer. Informant 3 startet arbeidet med å ha barnemøter helt enkelt og konkret, med å spørre barna om hvor de ønsket å dra på tur og hva de ønsket å gjøre der. Hun ønsket at barna skulle få en forståelse av at de hadde reel innflytelse og medvirkning på sin egen barnehagehverdag. Temaene for disse barnemøtene kan også sees på som passende i forhold til alder og modenhet hos den respektive barnegruppa. Barna var cirka tre år når hun igangsatte dette arbeidet.

Eide og Winger (2003, s.40 - 41) skriver at for enkelt barnet kan arbeidet med barnemøter og barnsmedvirkning bety at den enkelte får en forståelse av at barndommen er viktig i seg selv. Barnemøtene kan være med på å utvikle den enkeltes identitet. Barna kan få en følelse av at deres tanker og meninger er viktige og av betydning for fellesskapet. Når de får tilbakemeldinger på sine innspill kan dette sette i gang refleksjonsprosesser i forhold til eget ståsted. Øzerk skriver: ”Sentralt i Vygotskys språksyn er at språk og tenkning er uatskillelige”(Øzerk, 1996, s. 101). Mens Jansen og Tholin(2011, s. 152 – 153) referer til Rinaldi som påpeker at barna i denne type kontekster opparbeider seg evnen til å lytte til sine medmennesker. Noe som er en forutsetning for et lærende fellesskap og at et slikt fellesskap kan gi barna gjensidig tillit og respekt for hverandre. Alle disse læringsaspektene er det nærliggende å tro at barna har fått i de barnemøtene informantene har avholdt. Og at barna

dermed har fått og får med seg viktige kunnskaper de kan dra nytte av i det videre utdanningsløpet og livet generelt. Når barna har sett at deres ytringer er tatt på alvor og at flere av dem har resultert i felles arbeider og turer, er det naturlig å anta at de har fått en gryende forståelse av at den enkeltes tanker, meninger og følelser har betydning for fellesskapet.

#### **4.2.3 Hvordan gjennomføre barnemøter og hvilken betydning har det dialogiske samspillet?**

Informantene mente det var flere aspekter som var viktig i forhold til den voksnes opptreden under barnemøtene. Eksempler på dette var å være tilstede i situasjonen med hele seg, ha blikkkontakt og ha full oppmerksomhet mot det barnet som snakket, for å gi barna en forståelse av at det de sa var av betydning og interessant for den voksne møtelederen og fellesskapet. Dette beskriver Åberg og Taguchi (2006) godt som det lyttende fellesskapet. Ved at man virkelig er tilstede og lytter med hele seg og alle sanser til det som rører seg i barnegruppa. Den voksne fanger opp ytringer fra alle kontekster i løpet av barnehagedagen. Informantene pekte på viktigheten av å stille åpne spørsmål under barnemøtene og ikke lede barna. På den måten mente informantene at man kan få frem barnas egne tanker og ideer, kontra å få innspill som viderefører den voksnes meninger. Eide og Winger (2003, s. 79) sine erfaringer tilsier at det beste er å stille *du* spørsmål, slik at barna får en forståelse av det ikke er et fasitsvar man er ute etter. Dette kan sees å være sammenfallende med det Jansen og Tholin (2011, s. 155) skriver når de gjengir Hasan og Gjems sine tanker rundt ”inviterende spørsmål” kontra ”tatt – for – gitt – spørsmål”. Også Høigård sine tanker harmonerer med dette: ”Åpne spørsmål inviterer samtalepartneren til å formulere seg språklig på en langt mer utførlig måte enn lukkede spørsmål gjør. Åpne spørsmål gir rom for fabulering og undring” (Høigård, 2006, s.68). Hun presiserer at de voksne er språkforbilder for barna, og at det derfor er av betydning at personalet blir med i undringen og fabuleringen.

Informantene mente at man skulle ta i mot og respondere på de svarene man fikk, uansett om svarene omhandlet møtetemaet eller ikke. For som informant 2 sa så er ”barnehjertet så fullt at da får man heller ta den omveien for så å komme tilbake til det opprinnelige temaet etterpå”. I teorien skriver Jansen og Tholin (2011, s.151) at man bør følge opp barnas innspill slik at de føler seg tatt på alvor. Og å evne og følge opp de uventede innspillene er en viktig kompetanse i gjennomføring av barnemøter, og at disse innspillene ikke skal passeres i stillhet. Dette fordrer at man mestrer improvisasjonens kunst. Eide og Winger (2003, s.58)

skriver at det noen ganger er nødvendig å la barna, til et vist punkt, få styre dialogen for i det hele tatt få dem i tale og for å ta barns væremåte på alvor. Dette harmonerer med det informant 1 sa om å ha tålmodighet med "de litt svevende barna" og la de få komme med sitt, for å få dem inn i dialogen.

Jansen og Tholin mener at ved å stille "husker- du- spørsmål" så kan man låse svarene til barna, fordi spørsmålene er så lukkede at de ikke gir rom for barnas egne tanker, meninger og følelser. En av mine informanter hadde mange ganger brukt denne type spørsmål. For å lede barna tilbake til opplevelser eller tursteder. Og på den måten å sette i gang en refleksjonsprosess hos barna, omkring deres tidligere opplevelser. Hennes erfaringer rundt dette var udelt positive. Ut fra mine funn kan vi si at teori og praksis erfaringer ikke harmonerer på dette punktet.

Informant 2 trakk frem bruken av artefakter på barnemøter for å vekke barnas interesse, for å holde på interessen og for å ta barns ytringer på alvor. Å ta barns ytringer på alvor, henspeilte på å ta, eksempelvis, en turskatt som har hatt betydning for et barn med på møtet. Dette stemmer overens med det Eide og Winger (2003, s. 81) skriver om emnet, de mener at artefakter kan være med på å gjøre barnet interessert og mer villig til å fortelle. Om man virkelig ønsker å la artefakter eller den pedagogiske dokumentasjonen gå i dialog med barna, kan man gjøre som Åberg og Taguchi (2006, s. 40) beskriver, når de på et barnemøte kun ønsket å fokusere på barnas tanker og ideer og ikke pedagogens. Da la de den pedagogiske dokumentasjonen utover gulvet og lot barna fabulere fritt, mens de voksne var observatører. Ved å benytte denne metoden kan barna få fritt spillerom til å snakke om det som virkelig opptar dem ut fra de gjenstandene som er lagt frem for dem.

#### **4.3 Ytringer utenom barnemøtene**

Informantenes erfaringer med å fange opp barnas ytringer utenom barnemøtene, for så å bringe dem videre til prosjektarbeider i barnehagen varierte. To av informantene hadde mest erfaring med å sette i gang prosjektarbeider ut i fra mer omsluttende interesser som kom til syne i hele eller deler av barnegruppa. Mens informant 2 sine erfaringer utenom barnemøtene gikk i flere retninger. Det kunne være utsagn de voksne fanget opp, et spørsmål et barn hadde kommet med eller en turskatt som hadde betydning for et eller flere barn. Som hun selv sier så kan hennes bredere erfaring ha en sammenheng med at hun de siste årene har jobbet mye med skolestartergruppa. Denne aldersgruppa har ut fra alder og språklig modenhet lettere for å uttrykke hva de tenker og ønsker. Det er en prosess å bli familiær med disse arbeidsmetodene,

det undrestøttes også av informantene. De syns det er en utfordring å fange opp akkurat *det* spørsmålet eller akkurat *den* ytringen som bør tas med videre som grunnlag for eller videreføring av prosjektarbeide. Det fremkommer av intervjuene at informantene vet hvor de skal og i teorien hvordan de skal gjøre det. Det kommer også frem at de gjør mye godt arbeid i forhold til barns medvirkning. To av informantene føler de strever med å fange opp ytringer og spørsmål i hverdagen. For alle informantene er det en utfordring og aktivt bruke den pedagogiske dokumentasjonen. Pedagogisk dokumentasjon vil jeg gå nærmere inn på i del 4.4.

### **4.3.2 Barns språklige modenhet**

At det er stor forskjell på hva man kan spørre de yngste og eldste barna i barnehagen om kommer også frem i teorien. Eide og Winger (2003, s. 62) skriver at om hensikten med dialogen er å få innblikk i barnas tanker og meninger så må det taes hensyn til språklig modenhet. Eide og Winger (2003, s.43) henviser til Brooker som påpeker viktigheten av at den sensitive intervjuer planlegger spørsmålene sine på en slik måte at de er tilpasset de barna som skal intervjues. Tilpassning i forhold til sosial – og språklig modenhet og bakgrunn. Man kan allikevel jobbe etter prinsippet om barns medvirkning i forhold til de yngste barna. Og som Askland (2006, s.30) skriver gir ettåringen tydelige signaler på hva han eller hun ønsker kontra ikke ønsker og liker kontra ikke liker. Dette harmonerer også med informantenes erfaringer, de startet med å ha barnemøter som tok opp helt konkrete spørsmål når barna var 2- 3 år gamle. Mens arbeidet i skolestartergruppa var mer preget av dialog rundt de aktuelle temaene, både i og utenom barnemøtene.

## **4.4 Veiledning av personale, refleksjon i personalgruppa og bruk av pedagogisk dokumentasjon**

I arbeidet med å benytte den pedagogiske dokumentasjonen for å videreføre prosjektarbeidene, gav de tre informantene uttrykk for at de hadde en vei igjen å gå. De hadde alle en høy grad av bevissthet på at de burde, ønsket og skulle bruke den pedagogiske dokumentasjonen. Alle hadde januar 2014 som mål for å ta den pedagogiske dokumentasjonen aktivt i bruk i personalgruppa. Det vil si at på de tidspunktene da intervjuene ble gjennomført (november og desember 2013), utgjorde dokumentasjonene en oppsummering og synliggjøring av det arbeidet som blir gjort i barnehagen, for barna, personalet og foreldre. Den pedagogiske dokumentasjonen ble ikke direkte brukt som et redskap for å finne ut hvordan barna lærer, hvor i læringsprosessen de er, hva de mestrer og

hvor veien for det pedagogiske arbeidet skulle gå videre. Meyer (2005, s.91) skriver at den pedagogiske dokumentasjonen er et verktøy for å få personalgruppa til å reflektere seg i mellom, eller sammen med barna om de estetiske arbeidene barna har utført, om de uttrykkene som kommer til syne i hverdagen og den utforskningen som foregår i barnegruppa. I forhold til Meyers ord kan det sees som informantene har et potensial for å bedre utnytte den pedagogiske dokumentasjonen. Det kan tolkes dit hen at informantene har forståelse for viktigheten av bruk av pedagogisk dokumentasjon. De ser dette som det neste trinnet for å la barna få mer medvirkning og bedre refleksjon i personalgruppa.

Punkter informantene trakk frem som viktige i refleksjonsarbeidet, for å få fremdrift i prosjektarbeidene, var barneutsagn, barnas utvikling og hvordan barna utfører oppgaver. Barnetanker man har fått innblikk i og generelle behov man ser i gruppa.

Jonstøij og Tolgraven (2003) skriver at i Reggio Emilia ser de det ikke som hensiktsmessig at man gjennom felles refleksjon skal bli enige om et og alt, de snur om på det og mener det er når det har oppstått uenighet at interessante ting kan skje. Carson og Birkeland hevder følgende; "samtales må ha en substans, meningene må prøves og samtalens intensjon er økt forståelse og ikke skinnenighet" (Carson og Birkeland, 2009, s.140). Kolle, Larsen og Ulla (2010) henviser til Søndena når han skriver om en kraftfull refleksjon kontra en kraftløs. Mulig at en kraftfull refleksjon må til for å få personalet til å stille kritiske spørsmål med vedtatte sannheter, samt evne å analysere sitt eget arbeide, noe som krever en stor porsjon profesjonalitet.

Kolle, Larsen og Ulla (2010) hevder at om den pedagogiske dokumentasjonen skal bli vellykket, er det avgjørende at den blir brukt for å komme videre i det pedagogiske arbeidet og ikke for å rette kritikk mot enkeltmennesker. Carson og Birkeland (2009) skriver at som leder må man ha i mente at det i veiledningsrelasjoner ligger en kime til sårbarhet, som man som pedagogisk leder må være var på. Her ligger det etiske aspekter innenfor makt og ansvar for den enkelte som ikke må overtrampes. Disse aspektene var også informantene inne på. Og som informant 1 sa, så er det her viktig å stille de riktige spørsmålene, slik at mottakeren blir med inn i en refleksjonsprosess og ikke føler seg angrepet og dermed går i forsvar. Når det gjelder viktigheten av at hele personalgruppa ser betydningen av refleksjonsarbeidet så sa informant 2; "det beste er om man er på bølgelengde og klarer å få til en refleksjon sammen, det er bare sammen man kan reflektere". Andre tanker informantene gav meg om hvorfor det var viktig med refleksjon i forbindelse med prosjektarbeider, gikk mye i retning av hvor man

var i prosessen, hvem "eier" prosjektet, de voksne eller barna? Hele eller deler av barnegruppa? Hva og hvor er barna i forhold til utsagn, ytringer og gruppedynamikk? Verdien av å få innspill fra alle i personalgruppa kom også sterkt frem, blant annet for, ut fra interesser og styrker, å fordele ansvarsområder til den enkelte og for at alle skulle ha et eierforhold til prosjektet. Det kom lite frem at de ønsket å få til de kraftfulle diskusjonene som mye av teorien viser til som betydningsfull. Dette kommer kanskje av at informantene, foreløpig, har relativt liten erfaring med denne typen refleksjonssamtaler.

At dette er krevende, men også interessante arbeidsmetoder er det liten uenighet om. Og når de kjappe løsningene virker forlokkende kan det være styrkende og ha Foucault sine ord i erindringen; "For any complex problem there is a simple solution and it's wrong" (Kolle, Larsen og Ulla, 2010, s.113). I arbeidet med barns prosjektarbeider må vi skynde oss langsomt og ikke alltid velge de tilsynelatende enkle løsningene. Kolle, Larsen og Ulla skriver videre at "utfordringen blir å slake av på tempoet og åpne for det mindre skråsikre" (Kolle, Larsen og Ulla, 2010, s.27). Denne tvilen ble også fremhevet av informantene.

#### **4.4.2 Når, hvor og hvordan veilede og reflektere i personalgruppa**

Jeg vil i denne delen skille mellom den formelle refleksjonen og veiledningen, som jeg her forstår som den refleksjonen og veiledningen som er planlagt og foregår på avdelingsmøter, og de uformelle refleksjonene som skjer der og da på mer eller mindre tilfeldige steder i løpet av barnehagehverdagen.

Samtlige informanter peker på tiden som et hinder for den formelle refleksjonen, at det er vanskelig å få satt av tid til dette arbeidet på avdelingsmøtene. Denne problemstillingen er tydeligvis ikke unik for dem. For som Åberg og Taguchi (2006, s.25) skriver så var det først når de våget og sette av tid på møtene for å se på hva barna hadde kommet med de siste fjorten dagene at arbeidet begynte å ta en annen retning. Åberg og Taguchi brukte mindre og mindre tid til planlegging og mer og mer tid til tilbakeblikk og refleksjon etter hvert som de ble vant til arbeidsmetoden. Det var da de fikk de gode diskusjonene i personalgruppa. For som Åberg og Taguchi skriver så gjelder det å utnytte den tiden man faktisk har.

Å anvende den tiden en faktisk har stemmer overens med informantenes tanker og som informant 1 sa, er det viktig å være seg bevisst på hva man bruker avdelingsmøtene til. At avdelingsmøtene ikke blir brukt til saker som den enkelte egentlig kunne ha lest seg til, men til de sakene der det er nødvendig å ha en dialog for å få fremdrift i arbeidet. At det er en

krevede prosess å omstrukturere tidsbruken på avdelingsmøtene er det liten tvil om. Her sitter det sterke vaner i veggen. Endringene er godt mulige. Den pedagogiske lederen må bare vise vei for seg selv og sine medarbeidere, slik at alle arbeider i samme retning.

Et annet moment som Kolle, Larsen og Ulla (2010, s. 112) beskriver og som nok kan føles litt skremmende og usikkert for mange er tematikken om å anerkjenne usikkerheten som en styrke i det pedagogiske arbeidet. Vi må våge å ikke alltid vite svarene og leve i et litt flytende univers. La det flyte mens vi reflekterer oss frem til den virkelig gode veien videre. Tidligere benevnt som kontrollert kaos. I disse tvilsprosessene er det viktig å støtte hverandre under refleksjon og veiledning. Vi må ha rom for tvilens mellomrom. For som Kolle, Larsen og Ulla (2010) skriver så kan tvilen åpne dører inn til nye muligheter.

Det er mulig at følelsen av mangel på tid gjør at informantene trekker frem de uformelle situasjonene som viktige suppleringer i forhold til veiledning og refleksjon. Men også fordi informantene mener det kan gi et bedre utbytte å ta veiledningen og refleksjonen når opplevelsen eller hendelsen nylig ha funnet sted, kontra å vente en uke til neste møte. Derfor blir det, av informantene, veiledet og reflektert mye på kjøkkenet, på runder rundt huset i utetiden eller under en furu i skogen. Dette til tross for at det er større sjanse for å bli avbrutt under disse sekvensene. Tveiten, (2002) skriver at i dialog- og samspillssituasjoner mellom mennesker så oppstår det læring både på det kollektive planet og i selve situasjonen. Konteksten i dette samspillet har betydning for hva man opplever av læring, mening, oppdagelsene og for forståelsen av veiledningen og refleksjonene. Jeg tolker det slik at om det er positivt for blant annet læreprosessen at veiledningen og refleksjonen taes her og nå, mens situasjonen eller tankerekka er fersk, så bør man gjøre det. Man må se situasjonen an og gjøre det man antar vil gi det beste læringsutbytte for alle involverte parter. Prosessene fra inntrykk til handling i prosjektarbeid ble av informantene ofte beskrevet som følgende; en i personalgruppa fanget opp en ytring eller en interesse fra et eller flere barn. Vedkommende la det frem uformelt, der og da, for så å ta det opp til videre diskusjon, refleksjon og bearbeidelse på neste avdelingsmøte.

#### **4.4.3 Medvirkning i personalgruppa for bedre flyt i prosjektarbeid**

At medvirkning fører til økt engasjement i personalgruppa, er teori- og praksisfeltet enige om. Kolle, Larsen og Ulla (2010) mener økt medvirkning i personalgruppa gir positive ringvirkninger for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Informantene mener at den som brenner for et prosjekt må få mulighet til å utføre dette arbeidet, uavhengig av type stilling.

Informantene hevdet også at engasjementet for prosjektarbeider øker i takt med medvirkningen til den enkelte medarbeider. Men informantene var også klare på at det er dem, som pedagogiske ledere, som har det overordnede ansvaret for at ting blir gjort og at alle fagområdene blir fulgt opp. De fremhever også viktigheten av god dialog med medarbeiderne for å få den gode flyten i prosjektarbeidene. Dette harmonerer med det Røknes og Hansen (2002) skriver om at man som yrkesutøver i kommunikasjon og samspill må ha klare mål for det arbeidet man gjør. Og som informantene sier, så er ikke det viktigste hvem som utfører arbeidet men at man, i fellesskap, sikrer en god og helhetlig læreprosess for barna. En av informantene mente at det å ha engasjerte og dyktige assistenter var med på å høyne kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnegruppa i stor grad.

#### 4.5. Oppsummering

Informantene gav uttrykk for at de ikke alltid følte de gjorde nok i forhold til å la barna medvirke i prosjektarbeider. Dette til tross for, at det utover i intervjuene kom frem at så godt som samtlige prosjekter var igangsatt og/eller videreført ut fra interesser og/eller ytringer i barnegruppa. To av informantene hadde mest erfaring med å sette i gang prosjekter med utgangspunkt i interesser de så i barnegruppa. Mens den tredje informanten hadde bredere erfaring med også å sette i gang prosjekter ut fra ytringer og ønsker fra barna. Hun mente dette muligens kom av at hun de senere årene hadde arbeidet mest med skolestartergruppa. Dette harmonerer med teorien som peker på at det er viktig å ta hensyn til barnas modenhet og språkutvikling når man stiller spørsmål og er i dialog med barn. De prosjektene som ikke var satt ut i livet ut fra ytringer eller interesser i gruppa, hadde utspring i informantens observasjoner av barnegruppa. Dette kan sees i sammenheng med at informantene mestret å lytte til gruppa og til *improvisational performance*.

Ut fra mine funn kan det også tolkes dit hen at informantene er i en prosess der de i takt med lover og teoretiske strømninger er i ferd med å endre sin dagligpraksis i barnehagen, mot mer og mer medvirkning fra barna.

Teorien peker på at det er vesentlig å avholde barnemøter på steder der barna får ro til tankevirksomhet, lytting og refleksjon, men at disse møtene godt kan avholdes utendørs om det er hensiktsmessig ut fra temaet. Dette er helt i tråd med informantenes erfaringer og praksis. I teorien ble det pekt på at gjennom erfaring kunne barna mestre stadig mer komplekse samtalsituasjoner. Økende grad av mestring harmonerer med informantenes erfaringer. Informantene har hatt barnemøte om det å ha møte og har startet i det små, ved å

ha møter om helt konkrete temaer. I teorien blir det også trukket frem viktigheten av å lære seg å lytte til sine medmennesker, for å bli en del av et lærende fellesskap. Også dette er i tråd med informantenes tanker. Det er viktig å lytte til hverandre under møtene, slik at alle får en forståelse av at de er en del av et demokratisk fellesskap. Reell tilstedeværelse, artefakter og åpne spørsmål ble sett på som positivt både hos informantene og i teorien. Der det var ulike syn, var om det var positivt eller ikke å stille "husker du" spørsmål. En av mine informanter hadde god erfaring med denne spørsmålskategorien, mens det i teorien ble hevdet at "husker du" spørsmål var lukkede og gav barna liten mulighet til å være reelle bidragsyttere i samtalen.

I teorien blir den pedagogiske dokumentasjonen trukket frem som et viktig verktøy for å lede det pedagogiske arbeidet videre, noe informantene var enige om. Dette til tross for at informantene mente de ikke utnyttet den pedagogiske dokumentasjonen fullt ut. Informantenes avdelingsmøter hadde til nå, i stor grad blitt brukt på mer konkrete saker. Informantene la i intervjuene ikke vekt på viktigheten av å få til de kraftfulle refleksjonene og diskusjonene som teoretikerne viktiggjør. Men som informantene sa så er det kun sammen man kan reflektere. Det er viktig å bruke avdelingsmøtene på saker der man må ha en dialog for å få fremdrift. Ikke på saker den enkelte kan lese seg til. Mulig at det var på grunn av følelsen av mangel på tid at den uformelle refleksjonen og veiledningen ble trukket frem som betydningsfull av informantene, i tillegg til fordelene med å ta sakene her å nå, mens de er friskt i minne. Et siste punkt som teori og praksisfeltet er enige om er at økt medvirkning i personalgruppa gir økt eierforhold og engasjement for arbeidet, med alle de positive virkningene det gir.

## KAPITTEL 5: KONKLUSJON

Ut i fra mine funn vil jeg konkludere med at i hovedtrekk er informantenes syn og praksis i tråd med de føringer som blir gitt gjennom lovverk, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og i den teorien jeg har sett funnene i lys av.

I og med at problemstillingen min inneholder to spørsmål, har jeg valgt å dele den videre konklusjonen i to og svare på hvert av spørsmålene separat.

### **5.2 På hvilken måte ivaretas barns "stemme" i planlegging og gjennomføring av prosjektarbeider i barnehagen?**

Første del av problemstillingen lyder som følger: *På hvilken måte ivaretas barns "stemme" i planlegging og gjennomføring av prosjektarbeid i barnehagen?* Ut fra mine funn blir forskjellige praksiser benyttet for å ivareta barnas "stemme" i tilknytting til prosjektarbeider i barnehagen. Barna blir observert og samtalt med i det daglige og her blir genuine interesser, ytringer og spørsmål fanget opp og tatt med videre i prosjektarbeider. Til en viss grad blir barnemøter brukt for å bringe prosjektarbeidet videre i den neste fasen. Andre ganger blir interessene, ytringene og spørsmålene tatt med på avdelingsmøtet hvor de voksne planlegger den videre fremdriften for prosjektet. Når barnemøter er benyttet blir viktigheten av den voksne møtelederen sin opptreden i denne konteksten vektlagt. Eksempler her er; reell tilstedeværelse for det barnet som har ordet, virkelig *lytte* til barna, bruk av artefakter, stille åpne spørsmål og å ta de svarene man får og å følge opp disse. Stedet der barnemøtene blir avholdt ble trukket frem som viktig, det bør være et sted der barna får ro til å samtale, lytte, reflektere og respondere, her var det i hovedtrekk enighet mellom informantene og teorien. Det var kun i forbindelse med bruk av "husker du spørsmål" at det var delte meninger og erfaringer mellom informant og teori.

### **5.3 Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barnas medvirkning?**

Andre del av problemstillingen er som følger: *Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?* Aspekter som kom frem her var at den pedagogiske ledelsen, rent tidsmessig, måtte prioritere refleksjons- og veiledningsarbeidet i personalgruppa. At avdelingsmøtene med fordel kunne brukes på temaer der det var nødvendig med en dialog for å få fremdrift. Teoretikerne fremhevet at uenighet og tvil burde bli sett på som styrker da det var økt forståelse av temaet

som var hensikten og ikke skinnenighet. Gjennom tvil og uenighet kunne personalgruppa felles reflektere seg frem til de gode løsningene på arbeidsoppgavene, kontra å gå for de enkle og lett synlige svarene. I teorien ble viktigheten av å benytte den pedagogiske dokumentasjonen aktivt for å ivareta barnas utvikling, interesser og ytringer på en best mulig måte betegnet som betydningsfull. Fordi om informantene ikke hadde mye erfaring med å benytte den pedagogiske dokumentasjonen, så de viktigheten av det. Informantene var i teorien enig i tankene, og de ønsket å benytte den pedagogiske dokumentasjonen mer i fremtiden. Både informanter og teorien pekte på viktigheten av at ingen skulle føle seg kritisert ved bruk av pedagogisk dokumentasjon og refleksjon. Spørsmålene måtte stilles på en slik måte at alle i personalgruppa ønsket å delta i arbeidet. På den måten ble det vist til muligheten av å oppnå økt medvirkning, ansvarsfølelse og engasjement i personalgruppa. Det ble også vist til at det er den pedagogiske lederen som har det overordnede ansvaret for at arbeidet blir hensiktsmessig utført og at alle fagområdene i Rammeplanen blir fulgt opp. Selv om informantene til nå i liten grad har benyttet den pedagogiske dokumentasjonen til refleksjons- og veiledningsarbeide, kan det på generell basis konkluderes med at det ikke var store sprik mellom tankene og praksisen til informantene og den teorien jeg har benyttet.

#### **5.4 Videre forskning**

I et eventuelt videre forskningsarbeid ville det vært interessant å intervju informantene på nytt (om cirka ett år). Da spesielt i forhold til bruken av den pedagogiske dokumentasjonen i veilednings- og refleksjons arbeid i personalgruppa. For det første ville det ha vært interessant å få vite om de har tatt i bruk den pedagogiske dokumentasjonen som et verktøy, om det er tilfellet, har de da andre tanker rundt dette arbeidet? Blant annet i forhold til de kraftfulle refleksjonene og skinnenighet.

#### **5.5 Læringsutbytte**

Etter ferdigstillelse av bacheloroppgaven sitter jeg igjen med en økt forståelse og innsikt i viktigheten av å la barna medvirke i alle spørsmål som angår dem i barnehagen, også prosjektarbeider. Som fremtidig pedagogisk leder har nok denne oppgaven vært med på å forme meg og min yrkesutøvelse, i form av at jeg kommer til å vektlegge refleksjonsprosesser i personalgruppa for å fremme barns medvirkning.

## **5.6 Takk**

Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine veiledere Atle Krogstad og Karianne Franck for kyndig veiledning underveis i skriveprosessen, uten dem ville arbeidet vært betydelig mer krevende for meg. TUSEN HJERTELIG TAKK.

## Referanseliste

- Askland, L.(2006). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendals akademisk.
- Carson, N. & Birkeland, Å.(2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N.(2003). *Fra barnas synsvinkel*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gjems, L.(2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken(red.). *Barns læring om språk og gjennom språk*.(ss. 43 – 67). Oslo: Cappelen Dam akademisk.
- Høigård, A.(2006). *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. & Tholin, K. R.(2011). Førskolelærerens handlinger og barns språklige Deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken(red.). *Barns læring om språk og gjennom språk*.(ss. 148 – 175). Oslo: Cappelen Dam akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg. 1.utg. 2002). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å.(2001). *Hundre måter å tenke på*. Oslo: Cappelen Dam.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B.(2010). *Pedagogisk dokumentasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A.(2005). De minste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle(red.). *Småbarnspedagogikk*.(ss. 92 – 108). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Larsen, A. K.(2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F.(2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (2. utg. 1. utg. 1995) Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, E. S.(2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen*.(2. utg. 1. utg. 1997). Oslo:

Universitetsforlaget.

*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*(2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P.(2006). *Bære eller briste.* (2.utg. 1.utg. 2002). Bergen:

Fagbokforlaget.

Tveiten, S.(2005). *Veiledning.* (2.utg. 1. utg. 2002). Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. Z.(1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk

Perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten(red.) *Vygotsky i pedagogikken*(ss. 97 –  
122). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Åberg, A. & Taguchi, H. L.(2006). *Lyttende pedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

## ***Nærmiljø, læring og ledelse 2013- 2014***

### **Melding, bacheloroppgave**

**Navn: Marit Boye**

**Tema: Ledelse og barnsmedvirkning**

**Problemstilling: På hvilken måte ivaretas barns "stemme" i planlegging og gjennomføring av prosjektarbeid i barnehagen?**

- Hvordan kan den pedagogiske ledelsen fremme personalets refleksjon, og sørge for at den blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?

**Mål: Det jeg ønsker å få et klarere bilde av er; fra hvilke samtaler og kontekster kommer barneytringene, og hvordan blir de tatt med i den videre pedagogiske planlegningen og gjennomføringen av prosjektarbeid?**

- Hvor sentralt mener de pedagogiske lederne at refleksjonene i personalgruppa og veiledning av medarbeidere er i disse prosessene?
- Hvor står mine funn i forhold til teori?

**Metode: Intervju og teori.**

**Framdriftsplan: minimum i forhold til milepælsplan...**

## **Intervjuguide, for intervju av pedagogiske ledere, i forbindelse med innhentning av empiri til bacheloroppgave for Marit Boye:**

- **Hvordan vil du beskrive barnas medvirkning i din gruppe i forhold til hvilke prosjekter som blir igangsatt og videreført?**
  - Fra hvilke situasjoner i barnehagen har dere fanget opp barneytringer som senere er videreført i prosjektarbeider?
  - Hvilke barn har bidratt med ytringer som har resultert i prosjektarbeider? (huskeliste: kjønn, mange kontra få barn, alder)
  - Holdes det barnemøter hvor barna blir spurt direkte om hva dem ønsker og evt. ikke? Hvis ja: **Kan du beskrive et slikt møte for meg?**
  - ( Spørsmålene under dette punktet er kontrollspørsmål til meg selv som jeg kun stiller om "svarene" ikke kommer frem i fortellingen)Hvor ble det holdt? Hvilken betydning hadde stedet og rommet for flyten i samtalen? Hvor mange barn deltok? Hva ble brukt av pedagogisk dokumentasjon? Hvordan responderte barna? Var alle delaktige? Hvordan fløyt dialogen? Hvordan kommuniserte de voksne for å få en god flyt i dialogen? Hvordan ble spørsmålene stilt? Hva kom frem på møtet? Hva ble tatt med videre i prosjektarbeidet? Og hvorfor?
  - På hvilken måte har barna blitt gjort oppmerksomme på at det er deres ytringer som har blitt fanga opp og utgjort grunnlaget for prosjektarbeidet?
- **Hvilke typer prosjekter har dere voksne igangsatt uten medvirkning fra barna?**
  - På hvilket grunnlag har du valgt å sette i gang prosjekter som ikke har tatt utgangspunkt i barnas ytringer?
- **På hvilken måte har personalet fanget opp barnas ytringer som har utgjort grunnlaget for prosjektarbeid?**
  - Hvem i personalgruppa er det som har kommet med forslag til prosjektarbeider ut i fra barnas ytringer? På hvilke arenaer har disse forslagene blitt lagt frem?
  - Hvor aktivt og på hvilken måte har den pedagogiske dokumentasjonen blitt brukt for videreføring av prosjektarbeid?
  - Hva er det viktig at personalgruppa reflekterer sammen om i prosjekt prosessene?
  - Hvordan fremmer du som pedagogisk leder personalets refleksjon?
  - På hvilken måte og hvor foregår denne refleksjonen?
  - På hvilken måte vil du si at felles refleksjon er av betydning for kvaliteten på prosjektarbeidet?

- Blir det bevisst satt av tid til denne type refleksjonsarbeid? Hvor mye tid? Hvor ofte?
- Hvordan kan du arbeide for at refleksjonen blir brukt aktivt for å fremme barns medvirkning?
- På hvilken måte blir det reflektert over det dialogiske samspillet betydning for å fremme barns medvirkning og delaktighet?
- Hvordan og av hvem blir det videre arbeidet formalisert og satt ut i livet?

Vedlegg 3

Til.....

**Informasjonsskriv til informanter i forbindelse med innhentning av empiri til bacheloroppgave for Marit Boye.**

Jeg går det siste, av et fireårig løp, for å ta førskolelærerutdanning på Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning(DMMH). I den forbindelse skal jeg skrive en bacheloroppgave.

Temaet for oppgaven er; ledelse og barnsmedvirkning.

Jeg ønsker å undersøke på hvilken måte barnas stemme blir ivaretatt i planlegging og videreføring av prosjektarbeider i barnehagen. Problemstillingen omfatter også hvordan den pedagogiske ledelsen fremmer personalets refleksjon og sørger for at den blir brukt aktivt for å drive frem barnas medvirkning.

Den informasjonen jeg ønsker å fremskaffe gjennom intervjuene er informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt temaet. Intervjuene vil foregå som uformelle samtaler og vil bli tatt opp på lydfil. Disse lydfilene vil bli transkribert og vil være anonymisert og de vil bli slettet etter fredigstilt oppgave, medio april 2013. Det vil kun være meg og mine veiledere ved DMMH som har tilgang til materialet under skriveprosessen. Mine veiledere er Karianne Franck [Karianne.Franck@dmmh.no](mailto:Karianne.Franck@dmmh.no) og Atle Krogstad [AtleKrogstad@dmmh.no](mailto:AtleKrogstad@dmmh.no).

Som informant til denne oppgaven har du mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen. Er det noen spørsmål så ta gjerne kontakt.

Med vennelig hilsen

Marit Boye

Tlf. 41438501, mail: [maritboyee@hotmail.com](mailto:maritboyee@hotmail.com)

klipp-----

Jeg samtykker i å delta i intervju i forbindelse med innhentning av empiri til bacheloroppgave for Marit Boye ved DMMH.

-----underskrift