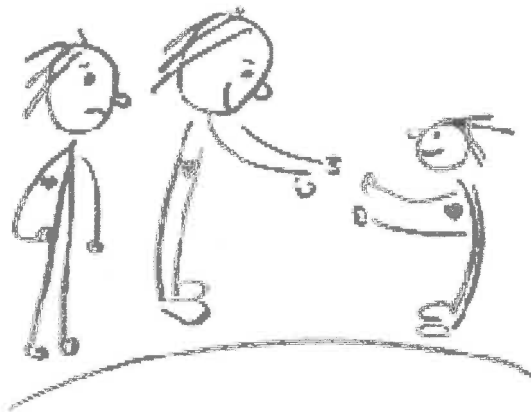


# Toddlers medvirkning i barnehagen

Av

Elin Irene Brurok Moen



## Bacheloroppgave

Hovedmodell

Fordypning: Småbarnspedagogikk

Dronning Mauds Minne Høyskole

Trondheim, April 2014

## Innholdsfortegnelse:

1 Innledning.....	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	5
2. Teori .....	7
2.1. Begrepet medvirkning .....	7
2.1.1 Loven .....	8
2.1.2 De minste barnas medvirkning .....	9
2.1.3 Former for medvirkning.....	10
2.1.4 Dilemmaer og utfordringer ved barns medvirkning- begrensninger .....	10
2.2 Det kompetente barnet- voksnes syn på barn .....	11
2.3 De minste barnas kommunikasjon.....	12
2.4 Voksenrollen- kompetent personale .....	13
3 Metode.....	15
3.1 Metode .....	15
3.2 Kvalitativ metode .....	15
3.3 Generelt om observasjon .....	16
3.4 Valg av metode .....	16
3.4.1 Ikke-deltagende observasjon/ Episodebeskrivende observasjon .....	18
3.4.2 Deltagende observasjon .....	18
3.5 Etikk og etiske overveielser.....	18
3.6 Metodekritikk/ feilkilder.....	19
4. Funn og analyse- utdrag fra observasjoner.....	20
4.1 Utdrag fra observasjon- <i>fleecejakken</i> : .....	21
4.2 Utdrag fra observasjon- <i>Danseløve</i> : .....	22
4.3 Utdrag fra observasjon- <i>STOR bil</i> : .....	23
4.4 Utdrag fra observasjon- <i>Ball-kasting</i> .....	24
5. Drøfting .....	25

5.1 hvordan praktisere medvirkning med de minste barna.....	25
5.2 De voksne- viktige medspillere .....	26
5.3 Skal barna alltid få medvirke? .....	28
5.4 andre viktige momenter i funnene .....	30
5.2.1 Tid .....	30
5.2.2 Innstilling/humør.....	31
5.2.3 Barnas kommunikasjonsmetode .....	32
5.3 Oppsummering/ avslutning.....	33
Referanseliste: .....	35

## 1 Innledning

I sammenheng med bacheloroppgaven min, har jeg observert i en barnehage for å se på hvilke kommunikasjonsuttrykk barna bruker for å formidle sine ønsker. Videre har jeg sett på personalets evne til å fange opp disse uttrykkene, deretter har jeg sett på dette i forhold til praktisering av medvirkning sammen med barna på en småbarnsavdeling. I sammenheng med mine observasjoner har jeg sett på hvordan man kan la barna medvirke i sin egen hverdag, i tillegg til at jeg har sett på episoder hvor medvirkning ikke har blitt tatt i bruk og har prøvd å sette meg inn i og forstå hvorfor medvirkning ikke har blitt praktisert. Jeg har også sett på mulige variabler som kan påvirke barnas mulighet for medvirkning.

Det aller første jeg har gjort er å skrive en begrunnelse for mitt valg av tema. Valg av tema og problemstilling er de punktene som ligger i grunn for mitt valg av teoribruk i sammenheng med denne oppgaven. Ved å se på teori nært knyttet til de essensielle begrepene i problemstillingen mener jeg at jeg har klart å avdekke det mest nødvendige av teori som er viktig for min oppgave. Teorikapitlet er delt inn i flere underkapitler, hvor jeg har tatt opp en del temaer jeg mener er nødvendige for å finne svar på min problemstilling. I teoridelen i oppgaven har jeg startet med å forklare begrepet, da jeg mener det er viktig med tanke på forståelsen for hele oppgaven. Her har jeg brukt Berit Bae, forfatter av *Temahefte om barns medvirkning*, som kilde. Jeg har også presentert flere synsvinkler på begrepet, ved å bruke teoretikere som Martens, Sandgren og Tholin, som har forskjellige måter å forstå begrepet på.

Jeg har valgt å presentere loven og FN's barnekonvensjon i et eget delkapittel, da disse er veldig vesentlige og relevant i henhold til arbeidet med medvirkning i barnehagehverdagen. Dette mener jeg gir nødvendig informasjon som forklarer hvorfor vi jobber med dette i barnehagen. Jeg har videre i teorikapitlene presentert teori som viser hvilken innvirkning medvirkning kan ha på barna, og jeg har forklart forskjellige metoder eller måter å utføre/praktisere medvirkning på. Direkte knyttet til observasjonene jeg har gjort meg, har jeg vinklet teorikapittel til å omfatte mye av *spontan medvirkning*, da dette var lettest å finne med mine observasjoner som bakgrunn. I tillegg til dette har jeg også sett på sider som kan være problematiske ved bruk av og praktisering av medvirkning. Jeg har også presentert teori om voksnes kompetanse i forhold til medvirkning, og hva som kreves av en voksen for at medvirkning skal være en mulighet.

Som en del av problemstillingen har jeg også satt en del fokus på barnas kommunikasjonsuttrykk. Jeg har valgt å gjøre rede for måter barna kan kommunisere på, da disse er relevante for å finne ut hvordan barna uttrykker sine interesser og meninger. Barnas kroppslige språk preger store deler av arbeidet med medvirkning på en småbarnsavdeling, da mange av barna ikke har verbalt språk. Med dette i grunn ble det også naturlig å skrive om personalets rolle, knyttet opp mot tolkning av barnas uttrykk og praktisering av medvirkning. I tillegg til teoretikerne nevnt ovenfor, har jeg brukt blant annet Kristin E Jansen, Ninni Sandvik, Eide og Winger til store deler av kapitlene, da disse har skrevet mye relevant i henhold til temaet.

I del 3 av oppgaven har jeg skrevet om metode og metodevalg, jeg har også sett på metode/kildekritikk i samsvar med den metoden jeg har brukt. Sammen med dette har jeg også skrevet litt om etikk og etiske overveielser man kan møte ved bruk av min metode.

Jeg har valgt å dele funn og analyse i ett kapittel og tatt drøfting i et kapittel for seg selv. Denne delen har en egen innledning, som forklarer delens oppbygning. Til slutt har jeg skrevet en oppsummering/ avslutning for oppgaven, som viser kort hva jeg har kommet frem til igjennom mine observasjoner, samt at jeg vil vise eventuelle svar på min problemstilling som stilles slik:

*Får barna medvirke ved hjelp av sine kommunikasjonsuttrykk, og hva kan påvirke deres mulighet for medvirkning?*

Jeg vil også her forklare at man kan finne eventuelle feil i henvisninger og i referanselisten min, da retningslinjene for disse ble revidert under arbeidet med bachelor. Jeg har prøvd å holde meg til en måte å gjøre dette på med dersom det er variasjoner i henvisningsmetode, beklages dette på det sterkeste.

## **1.1 Begrunnelse for valg av tema**

Temaet *medvirkning* har vært et stort fokus område i løpet av utdanningen til å bli førskolelærer/ barnehagelærer. Dette har gjort at jeg har fått stor interesse for temaet og er derfor deler av grunnen til at jeg har valgt å skrive om dette temaet i min bachelor oppgave. Jeg har alltid hatt interesse for forskning og studier om de minste barna i barnehagen, og i og med at medvirkning er blitt et stort tema synes jeg dette var spennende å lære mer om. Til

tross for stort fokus og mye forskning på dette temaet, er mitt inntrykk fra praksis at det ikke legges like stor vekt på praktisering av medvirkning med de minste barna i barnehagen som er ønskelig. Selv om mange kan mye om medvirkning i teori, kan det fremdeles være problematisk/ utfordrende å legge merke til situasjoner som tillater medvirkning. Dette er noe jeg ønsker mer kompetanse på, da dette kan påvirke hvordan jeg ser på og vil jobbe med medvirkning når jeg begynner å jobbe i barnehage.

En annen grunn til at jeg valgte akkurat dette temaet er for at det var en dag temaet kom opp i en diskusjon og noen sa «*medvirkning i barnehagen er bra, men de minste barna kan ikke medvirke for de har ikke nok kompetanse til det*». Dette gjorde at jeg virkelig ville skrive om dette temaet. Jeg mener at vedkommende som uttalte seg om dette har feil. Alle barn kan medvirke i ulik grad, og at det ikke er noen nedre aldersgrense for medvirkning (Sandvik 2006, s. 20). Det eneste om kan avgrense barnas evne til medvirkning kommer an på hvert enkelt barns kompetanse, modenhet og alder (Barnekonvensjonen art. 12). Utfallet av medvirkningen og grad av medvirkning kommer an på de voksne i barnehagen, da de ansattes evne til å fange opp og tolke barnas signaler og kroppsspråk er avgjørende for hvor mye barna får medvirke. Dette er utfordringen de ansatte står ovenfor (Sandvik 2006, s. 20).

## 2. Teori

I dette kapitlet har jeg først vist hvordan man kan forstå begrepet medvirkning, da jeg mener dette er nødvendig for å forstå helheten i oppgaven. Jeg har også vist til FN's barnekonvensjon og barnehageloven slik at leser skal forstå bakgrunnen for arbeid med medvirkning i barnehagen. Jeg har i tillegg skrevet teori som viser at man kan se på barnas rett til medvirkning på forskjellige måter. Jeg har funnet og skrevet teori som viser positive sider ved medvirkning, samt at jeg har tatt med teori som viser eventuelle dilemmaer ved barns medvirkning.

### 2.1. Begrepet medvirkning

For å forklare og for å forstå begreper medvirkning har jeg valgt å bruke noe av det Berit Bae har skrevet om i *temahefte om barns medvirkning*, hvor hun har sett på ordet og viser til synonymordbok som forklarer begrepet på flere måter. Noen av disse er: *Assistere, bidra, delta og spille en rolle* (Bae 2006, s. 8). Disse synonymene viser oss at begrepet kan kobles opp mot deltakelse. Bae har også vist at man kan se begreper på forskjellige måter, ved at man tar for seg «del for del» av begrepet, altså dekonstruere det og sette det sammen på nytt. Bae har vist dette på følgende vis: først har hun tatt for seg ordet *med* i begrepet medvirkning, og forklarer dette som *sammen med*. Deretter har hun sett på ordet *virkning* og forbinder dette sammen slik at betydningen av begrepet blir «å gjøre noe sammen som fører til noe» (Bae 2006, s. 8). Med dette tolker jeg det som at begrepet medvirkning betyr at man kan benytte sin stemme og sin rett til å uttrykke sine meninger, til å påvirke utfallet av en eventuell aktivitet/prosjekt (i barnehagesammenheng) i fellesskap med andre.

Martens og Sandgren beskriver begrepet medvirkning som en fellesbetegnelse for *selvbestemmelse* og *medbestemmelse*. De skriver at medvirkning ikke er statisk når det kommer til hvilken grad av innflytelse medvirkningen åpner for, men at det er maktforholdene mellom deltakerne som avgjør hvor mye man får innvirke. Dermed blir det selvbestemmelse dersom de voksne gir ett barn i en gruppe full frihet til å ta sitt eget valg innenfor gitte rammer, men medbestemmelse når hele gruppen får samarbeide med hverandre når de foretar valg innen gitte rammer (Martens og Sandgren 1999, s.18).

Som en motsetning til hva Martens og Sandgren skriver, mener Tholin at disse begrepene (selvbestemmelse/ medbestemmelse) ofte blir forvekslet med hverandre, og at de to begrepene er en «uheldig sammenblanding». Tholin mener også at barnas medbestemmelse gjør at barna på sett og vis blir ansvarliggjort for sine individuelle valg og at dette går bort i fra hva lovparagrafen om medvirkning egentlig sier. Hun har valgt å si at det å gi barna dette ansvaret er uetisk, da hun legger barnas forutsetninger i grunn for sine påstander. (Tholin, 2008, s.156).

### 2.1.1 Loven

Det at barnehagene har fokus på barnas medvirkning i hverdagen er relativt «nytt». I 2003 ble FN's barnekonvensjon inkorporert i barnehageloven, hvor ett av prinsippene er barns rett til medvirkning. Da rammeplanen skulle revideres skulle den bygges opp med den nye barnehageloven som grunn, da ble prinsippet om barnas rett til medvirkning også spesifisert i rammeplanen.

Det er fastslått i barnehageloven § 3. at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for deres syn på barnehagehverdagen. Det vil si at barna i barnehagen har rett til å medvirke og skal jevnlig få muligheten til å delta aktivt i barnehagens planlegginger og vurderinger. FNs barnekonvensjon ordlegger dette på følgende vis: «*Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet* (Barnekonvensjonen art. 12). Her ser vi at det er presisert at vi skal ta i betraktning alder, modenhet og kompetanse hos barnet, men at det uansett skal tas på alvor.

Kristen E Jansen skriver at hun oppfatter denne retten som *ytringsfrihet*. Hun skriver også at dersom barnas ytringer skal bety noe må disse bli oppfattet av personalet i barnehagen, samt at de må få respons på sine ytringer (2013, s. 24). Selv om det å ytre sine meninger er en *rett* er det ikke noe *krav*. I heftet *fra visjon til kommunal virkelighet* som er basert på FNs barnekonvensjon står det «*barnet har ingen plikt til å ha en mening eller til å dele denne*» (Norsk senter for menneskerettigheter 2004, s.20). Dermed vil det si at vi ikke skal påtvinge barna til å delta, men at de skal få valget om å delta.



## 2.1.2 De minste barnas medvirkning

Jansen har skrevet om noen studier, som viser at det kan vise seg å være problematisk å realisere *planlagt medvirkning* blant de minste barna i barnehagen, og at det dermed kan bli begrensninger av denne type medvirkning i barnehagen (Jansen 2013, s.65). Hun har også presisert at begrepet medvirkning ikke er et faglig vitenskapelig forankret begrep. Det kan være vanskelig å definere/ konkretisere begrepet og at det derfor kan oppfattes på mange forskjellige måter. Hvordan medvirkning realiseres i praksis, kan av denne årsak variere fra barnehage til barnehage (Jansen 2013, s.24). Dette kan da også være en del av grunnen til at medvirkning blant de minste kan ha en tendens til å bli begrenset.

Martens og Sandgren skriver at all medvirkning forutsetter innflytelse og påvirkningsmuligheter (1999, s. 18). Dersom medvirkning skal kunne realiseres må de voksne i barnehagen fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk, eller ytringer (Sandvik 2006, s. 20). Disse ytringene må tas på alvor. Barna må oppleve at deres innspill blir konkretisert, de må selv kunne *se* og føle at deres meninger blir brukt til noe. At deres meninger blir realisert i det som skjer i barnehagen (Jansen 2013, s.25).

Alle barn kan være med, det eneste som kan begrense medvirkningen er barnets egne forutsetninger (Sandvik 2006, s. 20). Som tidligere nevnt får de ansatte i barnehagen en større utfordring i forhold til medvirkning med de minste, da barna i stor grad kommuniserer med kroppslige uttrykk som de voksne må tolke (Sandvik 2006, s. 20). En del av disse kroppslige ytringene barna bruker kan være følelsesuttrykk, kroppsholdninger eller mimikk (Rammeplan 2011, s.18).

Ninni Sandvik skriver i *temaheftet om de minste barna i barnehagen*, om at medvirkning for barna handler om at de får sette sine egne spor i sine omgivelser og dermed føler at de er noen (Sandvik 2006, s. 20). Hun gir videre noen eksempler på hva medvirkning for de minste egentlig er, et av disse eksemplene er om at de voksne i barnehagen skal vise respekt for barnas uttrykk. Dette kan være så enkle uttrykk som at de viser at de er mette, ved å snu hodet unna ved matbordet (Sandvik 2006, s. 21).

### 2.1.3 Former for medvirkning

Martens og Sandgren har delt opp medvirkning i to kategorier: Formell og uformell medvirkning og beskriver disse kategoriene som en dimensjon i begrepet medvirkning. De har forklart forskjellen mellom disse to formene for medvirkning. Formell medvirkning er den typen medvirkning de mener vi fokuserer mest på, eller tenker mest på når vi hører begrepet medvirkning. Det er når man planlegger at barna skal få være med å medvirke, at de får ha en innflytelse ved å være med på eventuelle prosjekter eller møter hvor det er iverksatt et råd eller en form for styre som skal delegere oppgaver og ansvar. (Martens og Sandgren 1999, s.23). De skriver at det er uklare regler for uformell medvirkning. Uformell medvirkning tar barnas interesser til bruk, samt daglig spontane uttrykk som viser barnas ønsker for hvordan ting skal være. Dersom ansatte er flinke til å legge merke til disse vil flere av disse ønskene kunne oppfylles. Disse ytringene kan brukes til å iverksette/ utvikle et prosjekt som hele barnegruppa kan delta på (Martens og Sandgren 1999, s. 23-24).

### 2.1.4 Dilemmaer og utfordringer ved barns medvirkning- begrensninger

Det meste av teori jeg har skrevet til nå omhandler om hvordan barna kan medvirke, samt hvorfor dette er viktig. På en annen side har vi også dilemmaer og utfordringer ved barnas medvirkning.

Rammeplanen sier at barn skal støttes til å leve seg inn i andres situasjon og lære seg å ta hensyn til de andre rundt seg (Rammeplan 2011, s. 18). Dersom dette skal være mulig, vil det si at barna ikke alltid kan få det akkurat slik de vil. Eide og Winger skriver i *Temahefte om barns medvirkning* om at det er pedagogens oppgave å legge til rette for at alle barn skal få muligheten til å delta (2006, s. 29). Slik jeg forstår dette, er et av dilemmaene ved barns medvirkning at ikke alles ønsker kan oppfylles på samme tid. Man kan legge til rette for å oppfylle flertallets ønsker, men man kan ikke alltid tilfredsstille alle.

Eide og Winger viser til Lindahl (2005) som sier at barn må utvikle evnen til å handle som demokratiske individer og at dette må læres gjennom praktiske aktiviteter. De skriver også at barna bør lære seg å handle for fellesskapet (Eide og Winger 2006, s. 38). Dette forteller meg at barna også har behov for å bli hørt, men at de ikke trenger å få det slik de vil. De har behov

for å få litt utfordringer og erfare at ikke alt blir til deres favør hele tiden. Rammeplanen sier også at barna må få erfare voksne som er tydelige og ansvarsfulle. Voksne som tar hensyn til hele gruppen (2011, s. 18).

Basert på teorien skrevet ovenfor, blir derfor en annen utfordring for de voksne å finne ut når og hvor barna skal få medvirke/ være med å bestemme. Eide og Winger skriver at de voksne må se på disse dilemmaene og reflektere over dem, for å finne en balansegang og eventuelle begrensninger ved barnas medvirkning. Selv om barna har rett til å medvirke, og de på sett og vis skal lære seg å stå for sine valg og meninger, må vi ikke glemme at barna har rett til uansvarlighet (Eide og Winger 2006, s. 33-34). Dette vil derfor medføre at voksne, av og til er nødt til å ta over. Da blir dette også noe som må vurderes av den voksne, når skal vi ta over og hvor mye ansvar skal vi legge på oss selv? (Eide og Winger 2006, s. 35). Det at vi voksne er nødt til å ta avgjørelser for barna av og til, er i samsvar med barnehageloven, da den sier at vi skal se på barnets alder og modenhet.

## **2.2 Det kompetente barnet- voksnes syn på barn**

For at man skal kunne bruke medvirkning sammen med barna mener Jansen at vi må ha evnen til å se på barna som kompetente, ta ytringene deres på alvor og innse at barna faktisk kan være med på planlegging og vurdering av virksomheten (2013, s.51). Voksnes syn på barn er viktig å tenke på, da det påvirker det meste som skjer i barnehagen.

De siste årene har voksnes syn på barn forandret seg betraktelig. Nå ser vi på barn som aktive, handlende individer og som subjekter med egne meninger i større grad enn vi gjorde før (Eide og Winger 2006, s. 30). Eide og Winger skriver at vi nå betrakter barna som «human beings» og ikke som «human becomings», noe som betyr at vi ser på barna som fullverdige mennesker med de kvalitetene de har, og personen de er, i motsetning til tidligere når vi så på dem med store formeningar om hva de skulle bli (2006, s. 30). Denne endringen i synet på barn har gjort at barn skal, eller blir betraktet som aktive og meningsskapende, deres opplevelser og meninger er i sentrum for deres læring (Tholin 2008, s. 161).

Eide og Winger har sett på det «negative» med å anse barn som kompetente, og det er at man da også har muligheten til å se på begrepet fra en annen side, som er «*inkompetente barn*» (Eide og Winger 2006, s. 33). De henviser til seg selv (Eide og Winger 2003), hvor de sier at ideen om kompetente barn kan bidra til et negativt fokus på barn generelt. Dersom noen ser på

barn som kompetente eller inkompetente kan dette ha en negativ virkning på de barna/ barnegruppene som sliter med enkelte utfordringer i hverdagen (Eide og Winger 2006, s.33). Med dette som bakgrunn vil jeg nok en gang vise til FN's barnekonvensjon art. 12 som presiserer at man skal ta barnas forutsetninger, alder og modenhet i betraktning, noe som jeg anser å være en sikkerhet for at barna skal anses som kompetente ut i fra sitt eget ståsted. I tillegg til dette skriver Tholin at barna selv er eksperter på sine egne tanker og meninger (2008, s. 156), dermed vil det bli naturlig å se på barna som kompetente på sitt eget felt og på sin egen måte.

### 2.3 De minste barnas kommunikasjon

Atle Krogstad skriver at små barn uttrykker seg gjennom spontane *ikke-verbale* ytringer, noe som vi kaller kroppsspråk. Han sier også er det er det spontane kroppsspråket som er det mest fremtredende trekket ved barns kommunikasjon (Krogstad 2013, s. 103).

Det at de minste barnas fremtredende kommunikasjon er kroppslig finnes det mange kilder til, men Sandvik skriver at mye av barnas kommunikasjon er *variert og mangesidig*. I tillegg til kroppslig kommunikasjon, nevner hun i tillegg lyder og ord som barns kommunikasjonsuttrykk (Sandvik 2006, s. 20). Hvilken form kommunikasjonen kommer frem som, avhenger av hvilken alder, relasjon og situasjon barnet er i når barnet formidler noe (Sandvik 2006, s. 20).

Den kroppslige kommunikasjonen er nevnt i mange bøker. Som tidligere skrevet om handler denne formen for kommunikasjon kroppsspråk, men det er flere kommunikasjonsuttrykk som kommer inn under her. Mange teoretikere skriver om at barn kommuniserer en del via bruk av gester. Disse gestene kan være smil, blinking eller andre ansiktsuttrykk som vi kjenner godt til (Høigård 2012, s. 20), men det kan også være andre tegn, som for eksempel peking. Peking er en av de første gestene barna bruker. Gunvor Løkken skriver om at barna gjerne bruker peking på noe som er utover seg selv. Altså, når de vil gi et signal til den man skal/ vil kommunisere med (Løkken 2012, s. 39). Dersom barna peker og viser til spesifikke ting, er dette noe Løkken kaller intersubjektivitet. Det er først når barna mestrer og forstår dette, at de har lært seg hvordan de skal kunne invitere andre barn inn i «samtalen» og klarer å kommunisere sammen om noe (Løkken 2012, s. 40).

Lydene barna lager som Sandvik har nevnt i *temahefte om de minste barna i barnehagen* er noe jeg kjenner bedre som *vokalisering* eller *pre-verbal kommunikasjon*. Høigård forklarer denne vokaliseringen som babling eller pludring, og mener at dette er et tegn på at barna begynner å teste ut taleorganene sine (Høigård 2012, s. 24). Etter hvert som barna blir eldre vil vokaliseringen utvikles til å etterligne språklyder vi finner i språket vårt (Høigård 2012, s. 112). Disse språklydene ligner etter hvert så mye på språket vi bruker, slik at vi klarer å tolke noe av de lydene barna lager og sette dem opp mot noe som betyr noe for oss.

Det neste stadiet av kommunikasjon barna lærer, verbalspråk. Selv om barna etter hvert lærer seg å snakke, betyr ikke dette at kroppslig kommunikasjon opphører. Løkken viser til Merleau- Ponty, som mener at ordene ikke eksisterer selv om de er sagt eller skrevet, men at man må tillegge ordene følelser. Dette skjer ved at barna går tilbake og bruker verbalt språk og kroppslig kommunikasjon på tvers av hverandre (Løkken 2013, s. 39).

Alle disse formene for kommunikasjon kan forekomme på et tidspunkt eller et annet, og de kan også komme i kombinasjoner (Sandvik 2006, s. 20). Sandvik sier videre at småbarnas kommunikasjon stiller store krav til de voksne som jobber i barnehagen (2006, s. 15). Dersom jeg setter dette i lys av utsagnet om at vi som voksne må se helheten og konteksten av hvordan barna uttrykker seg, for at vi skal kunne forstå det de vil formidle (Sandvik 2006, s. 14), kan jeg godt se hvordan dette kan være utfordrende. I tillegg til at vi skal se helheten av barnas uttrykk, må vi også vurdere hvert enkelt barn og barnets forutsetninger, som kan være med å avgjøre hvordan vi tolker det barna prøver å formidle. (Sandvik 2006, s. 14).

## **2.4 Voksenrollen- kompetent personale**

Gjennom alt jeg har skrevet om teori, både rettet mot medvirkning og om barnas kommunikasjon føler jeg at jeg har snakket om og beskrevet store deler av voksenrollen. På grunn av dette er det sikkert en del som blir gjentatt i dette kapittelet, men det blir formulert noe annerledes enn i teksten ovenfor.

Det å jobbe med de minste barna i barnehagen kan være utfordrende arbeid. Sandvik har i *temahefte om de minste barna i barnehagen* poengtert dette ved å si at, det å arbeide med barn under 3 år krever et kvalifisert personale (Sandvik 2006, s. 7). Selv om Sandvik har skrevet *barn under 3 år*, mener jeg at dette gjelder uavhengig av hvilken alder barna er i. Et kvalifisert barnehagepersonale er viktig uansett. Hun skriver videre at personalet på en

småbarnsavdeling må ha mot, kraft og ikke minst ha lyst til å jobbe med de minste barna (Sandvik 2006, s.7). Dette forteller meg at interesse for barna og for yrket er en viktig kvalitet hos de som skal jobbe i barnehage.

Voksne i barnehagen må være lydhøre og respektfull ovenfor barna for at deres kommunikasjonsuttrykk skal bli forstått (Jansen 2013, s.24). Sandvik har skrevet at det å tolke, samt det å forstå de minste barnas kommunikasjonsuttrykk er en av de store utfordringene ansatte i barnehagen kan møte (Sandvik 2006, s. 20). I denne sammenheng vil jeg trekke inn hvor viktig det er at de som er ansatt i barnehagen tar seg god tid til samtaler sammen med barna slik at de forstår barnas synspunkter (Rammeplan 2011, s.35). I tillegg til dette må de ansatte være klare over at medvirkning sammen med barn er tidkrevende (Rammeplan 2011, s.18).

I tillegg til dette har voksne i barnehagen også et ansvar om å utvide barnas språk. Dette gjøres blant annet ved å gjenta barnets ytringer (Høigård 2012, s. 38). Ved å gjøre dette viser vi også barnet at vi har forstått det barnet mener med sine ytringer (Høigård 2012, s. 38).

Tholin har skrevet at man ved observasjon av barnas uttrykk får vi en annenhånds informasjon om barnas intensjoner og meninger, men hun skriver også at vi som voksne i barnehagen bør ha en dialog med barna eller et nært samvær med barna på en småbarnsavdeling, da dette er hovedsakelig hvordan vi skal kunne forstå hva barnas intensjoner er (Tholin 2008, s.156). Som en motsetning mener Jansen at vi får mye mer forståelse for barna ved å observere dem enn det vi gjør av å spørre dem i og med at barn under 3 år ikke har fullt utviklet verbalspråk. Ved å observere dem i barnehagehverdagen får vi se blant annet hva som interesserer dem (Jansen 2013, s. 88).

## 3 Metode

Her vil jeg si litt om hva metode er, samt at jeg vil si litt om de metodene jeg har brukt i sammenheng med min bachelor oppgave. Metodene jeg har valgt å bruke, har jeg valgt i god tro om at disse på best mulig måte kan finne svar på problemstillingen min. metoden som jeg har valgt å bruke er observasjon, det er også denne metoden som blir presentert i dette kapitlet. Jeg har skrevet teori om etiske overveielser jeg har møtt og har tatt hensyn til, da jeg har observert både barn og personaler i en barnehage. Jeg har også sett på negative effekter ved denne type metode.

### 3.1 Metode

Metode er et redskap vi bruker for å komme frem til svar på en problemstilling som er stilt. Det utgjør hvordan vi går frem for å finne svar og eller kunnskap om noe vi har lyst til å lære (Dalland 2013, s. 111). Det finnes mange forskjellige metoder og fremgangsmåter for å finne svar på en gitt problemstilling, men Olav Dalland skriver at begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den bestemte/ valgte metoden er den som vil gi oss svar på best mulig måte (Dalland 2013, s. 111). «Svarene» i denne sammenheng er det som Dalland kaller *data* (Dalland 2013, s. 112). Dataen samlet er det vi skal analysere for å komme frem til et realistisk svar på problemstillingen/ oppgaven.

### 3.2 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det naturlig å velge en kvalitativ metode. Dersom svarene man finner går på meninger og opplevelser er det kvalitativ metode som er brukt. Altså, de lar seg ikke tallfeste (Dalland 2013, s. 112). En annen måte å beskrive kvalitativ metode på, er at man legger vekt på beskrive og å forstå fenomenene man studerer (Fennefoss & Valvik 2001, s. 12). I motsetning har vi også noe som heter *kvantitativ metode*. Det som avgjør forskjellen er at kvantitativ metode kan fremstilles med tall. Alle metoder man har å velge imellom kan deles inn i *kvalitativ* og *kvantitativ metode*.

### 3.3 Generelt om observasjon

Fennefoss og Valvik skriver at observasjon betyr «å iaktta», de skriver også at dette gjelder i både dagligliv og i pedagogisk arbeid (2001, s 12). Gjøsund og Huseby har beskrevet at å observere er å se, men på en spesiell måte. Man må være oppmerksom på en spesiell måte for at det skal kunne kalles observasjon. Alle sansene må skjerpes, og de presiserer at man ikke skal ta forgitt at det man ser, er det er det som i virkeligheten hender (Gjøsund & Huseby 2006, s. 11). Det at man iakttar eller observerer noe hver dag er disse forfatterne enige om, men Gjøsund og Huseby forklarer det nærmere enn Fennefoss og Valvik. Gjøsund og Huseby beskriver den daglige observasjonen som registrering av det som hender rundt oss, at man registrerer lukter, smaker og ting man ser (2006, s.11). Som nevnt ovenfor er daglig observasjon ikke det samme som den type observasjon vi ønsker å bruke i forskning, derfor presiseres det også at man kan trene seg for å bli bedre observatører (Gjøsund og Huseby 2006, s. 11).

### 3.4 Valg av metode

For å samle inn data som kan gi svar på problemstillingen min, har jeg valgt å bruke observasjon som metode. Grunnen til dette er for at jeg mener at jeg på best mulig måte kan få den informasjonen jeg trenger for å videre finne svar på problemstillingen min.

Problemstillingen jeg vil finne svar på er: *Får barna medvirke ved hjelp av sine kommunikasjonsuttrykk, og hva kan påvirke deres mulighet for medvirkning?*

I observasjonene har jeg i hovedsak sett på samspillet mellom barn og voksen og om de voksne i barnehagen legger merke til barnas kommunikasjonsuttrykk. Som oppgaveteksten sier skal jeg bruke denne informasjonen til å finne ut om de ansatte bruker disse kommunikasjonsuttrykkene som bakgrunn til medvirkning i barnehagen. Jeg kunne også brukt intervju som metode for å finne svar på dette, men jeg har fått et inntrykk av at det kan være stor forskjell på det som er skrevet ned i planer og svar man kan få i forhold til det som blir utført i praksis. Dalland bekrefter også dette hvor han henviser til Halvorsen 1996, som sier at man ved observasjon får se hva mennesker gjør i samspill med andre, ikke bare det de sier at de gjør (Dalland 2013, s. 186). Dalland skriver også at resultatene skal være



kontrollerbare, men at det viser seg og være utfordrende når man bruker kvalitative metoder (2013, s. 118). Derfor mener jeg selv at, ved å observere og selv se hvordan medvirkningen utføres i praksis, blir den sikreste måten å finne mest mulig konkrete svar på problemstillingen.

Løkken og Søbstad skriver at virkeligheten er mangfoldig (2013, s.40). Dette mener jeg henger sammen med det jeg har nevnt ovenfor (kap 3.1.3) om at det man observerer ikke nødvendigvis er det som skjer i virkeligheten. Derfor har jeg brukt strukturert observasjon. Dette er noe Løkken og Søbstad henviser til som en observasjon som er planlagt på forhånd, slik at man vet hva man skal se etter (2013, s. 47). De sier også at man må kunne utelukke informasjon som ikke er relevant for oppgaven man skal finne svar på (Løkken og Søbstad 2013, s. 40). Ved å gjøre det på denne måten mener jeg at jeg har best mulighet for å få mest mulig nøyaktig svar.

For å få samlet inn nok data/ informasjon har jeg tatt flere observasjoner i ulike situasjoner i observasjonsbarnehagen. For å finne svar på problemstillingen, må observasjonene som er tatt bli analysert. For å ha noe å analysere har jeg måtte notere ned/ dokumentere observasjonene. Det er disse jeg vil analysere. Dalland sier at når man har så mye informasjon om noe, gir det er spesielt ansvar til observatøren, da de som er observert ikke har noen form for kontroll på observasjonsprosessen (Dalland, 2013, s.186). Dalland sier at det er de samlede observasjonene som vi setter sammen, som gjør at vi kan lære noe om et menneske (2013, s.186). I min situasjon forteller dette meg at det er sammensetningen, eller helheten av observasjonene jeg har gjort som gjør at jeg lærer mer om temaet som er observert, da jeg vil lære med om temaet medvirkning og ikke nødvendigvis menneskene jeg observerer.

Det er mange variabler som kan påvirke utfallet av det jeg observerer, så dette er også en del av begrunnelsen for å ta flere observasjoner. Ved flere observasjoner kan jeg dekke et større område av samme tema. Dersom jeg ser samme «utfall» flere ganger er det ikke nødvendigvis på grunn av eksterne variabler. I følge Dalland kan erfaringer vi har med oss inn i observatørrollen påvirke funn i observasjonene vi tar (2013, s.188). Dermed må jeg også tenke på at min interesse for temaet, kan ha innvirkning på mine observasjoner.

### **3.4.1 Ikke-deltagende observasjon/ Episodebeskrivende observasjon**

Episodebeskrivende observasjoner kan planlegges på samme måte som en løpende protokoll, forskjellen er at man i episodebeskrivelse ikke noterer med tidspunkt. Observasjonene eller episodene noteres ned etter at man har observert noe som har gjort et inntrykk, og samles inn på en systematisk måte (Askland, 2011, s.199). Denne metoden er mer kjent for meg som «ikke-deltagende observasjon». Larsen forklarer dette ved å si at observatøren ikke er delaktig i aktiviteten. Altså, man er kun en tilskuer (Larsen 2012, s. 89).

### **3.4.2 Deltagende observasjon**

Deltagende observasjon er en observasjonsform hvor observatøren er aktiv i hendelsene. Altså, man fungerer som en medspiller og deltager i aktivitetene (Askland 2011, s.209). Larsen mener at forskeren/ observatøren er en del av det sosiale systemet i et slikt tilfelle (2012, s. 89). Hun har også delt inn deltagende observasjon i to andre kategorier.

*Passiv deltagende observasjon* er når observatøren er med i aktiviteten, men konsentrerer seg om å beskrive hendelsene (Larsen 2012, s. 89). Altså, observatøren blir intrigert i en ferdig planlagt hendelse.

*Aktiv deltagende observasjon* er når observatøren har hatt en mer aktiv rolle i planleggingen av det som skal skje innenfor det sosiale systemet (Larsen 2012, s.89). Så jeg vil si at denne kategorien gjelder i de eksemplene hvor jeg har vært med på å planlegge og gjennomføre aktiviteter, som jeg nå bruker i bacheloroppgaven.

### **3.5 Etikk og etiske overveielser**

I alle typer forskning og prosjekter vil det oppstå en eller annen form for etiske dilemmaer, og alle som skal forske må ta stilling til etiske prinsipper (Larsen 2012, s. 15). Når det kommer til etiske dilemmaer i forholdt til observasjon som metode, er det mange spørsmål som kan dukke opp, ett av disse er om hvorvidt man skal gi all informasjon om forskningen til de man skal observere (Larsen 2012, s. 15).

Dalland skriver om at det kun er mennesket som kan gi informasjon om seg selv, og at dersom vi skal tilegne oss denne kunnskapen er man avhengige av tillitt (Dalland 2013, s. 95). Ut i fra dette vil jeg si at det å ivareta informasjonen man får fra en person er viktig, og at dette handler om respekt ovenfor kilden/ informanten. Dette er også noe Dalland poengterer (2013, s. 95). Etter data innsamlingen er endt, er det bruk og formidling av funn, og informasjon om informanter man bør være forsiktig med. Dalland skriver en del om *personopplysningsloven*, som sier at informanten ikke skal krenkes under behandlingen av personopplysninger. Man skal ivareta informantens privatliv og integritet (Dalland 2013, s. 100). I og med at jeg har observert både voksne og barn, er det en del etiske overveielser som må gjøres i forhold til dette. De punktene Dalland har nevnt i henhold til personopplysningsloven er overholdt for alle parter, da ingen informasjon om de observerte er med i teksten. Dalland skriver også at alder, sosial bakgrunn og kjønn kan ha mye å si for forståelsen av funn (2013, s.100), dermed noe av dette med i observasjonene jeg har gjort meg, men det er ingen andre opplysninger med. I og med at man ikke kan identifisere informantene via opplysningene som er gitt, er det kvalifisert som *anonymiserte* (Dalland 2013, s. 103).

### 3.6 Metodekritikk/ feilkilder

Larsen har skrevet at når man bruker kvalitativ forskningsmetode må man passe på at man ikke overfortolker sine funn, på samme måte som om man hadde brukt kvantitative metoder. Et dilemma som kan oppstå er balansegangen mellom sine egne fortolkninger og måten informanten oppfatter og forstår situasjonen på (Larsen 2013, s. 103).

Uansett hvilke metoder man bestemmer seg for å bruke i slike forskninger, kan man argumentere både for og imot metoden som er brukt. Med dette menes at man skal støtte opp hvorfor man mener valgt metode er den beste å bruke, men også drøfte hva som er/ kan være ulemper med å bruke valgt metode.

Ved bruk av observasjon som metode er det en del ulike forhold som kan påvirke observasjonene og funnene, slik at svarene vi får kan bli upålitelige. Disse forholdene eller variablene kalles *feilkilder* (Løkken og Søbstad 2013, s. 60). Både Løkken og Søbstad, samt Larsen skriver om slike variabler som kan påvirke funnene våre ved bruk av observasjon som metode. Noen av disse er eller kan være at man rett og slett ikke får med seg absolutt alt.

Dette kan skyldes feilplassering i rommet eller at observatøren kan være sulten eller trøtt (Larsen 2012, s. 105). Løkken og Søbstad har nevnt noe de kaller *sansedefekten*. Dette oppstår dersom observatøren har helt eller delvis svekkede sanser (2013, s. 60). Slik jeg forstår dette har disse to eksemplene en sammenheng, da både sult og tretthet kan svekke sansene en observatør trenger under en observasjon.

Larsen skriver også om observatørens innstilling som en av disse variablene som kan påvirke hva man observerer. Hun skriver at dette kan «farge» det vi ser og det vi tolker. Disse innstillingene hun skriver om kan være positiv eller negativ (Larsen 2012, s. 105). Dette er bare noen av mange tilstander som kan påvirke det man observerer, så slik jeg har forstått det er det viktig for observatøren å ta en del «forhåndsregler» før man skal ut å observere. Vær uthvilt, mett og skjerp sansene så godt det lar seg gjøre. Som Gjøsund og Huseby har skrevet, må man skjerpe sansene for å få med seg mest mulig når man observerer (2006, s. 11).

## 4. Funn og analyse- utdrag fra observasjoner

I dette kapittelet har jeg valgt å vise mine funn ved å presentere noen utdrag fra mine observasjoner. Videre har jeg vist hvordan jeg har oppfattet situasjonene ved å skrive en analyse av utdragene. Jeg har lagt lik vekt på situasjoner hvor medvirkning er praktisert og hvor det ikke er brukt. Disse er satt opp annenhver, slik at teksten ikke skal føles ensidig ut for leseren.

**4.1 Utdrag fra observasjon- *fleecejakken*:** «Jente (S) klatrer opp på benken ved hylla ved plassen sin i fingarderoben. Hun strekker armene ut mot en fleecejakke som henger opp på knaggene under hylla. Hun holder på å ta ned jakken fra knaggen, når ansatt (H) ser henne. Uten å si noe, finner (H) frem vinterdress og legger den på gulvet. Jente (S) kikker på ansatt (H) med et spørrende blikk, samtidig som hun ser litt lei seg ut. Hun begynner å kle på seg dressen. Når hun har kommet halvveis med påkledningen stopper hun et øyeblikk og ser på genseren sin, deretter opp på fleecejakken.»

Dette er et eksempel hvor medvirkning ikke ble praktisert, men jeg mener at dette er et ypperlig eksempel på hvor man kunne ha brukt medvirkning. Barnet vet at de skal kle på seg å gå ut, og hun vet også at hun må ha på seg klær før hun skal gå ut. Mitt inntrykk er at barnet, i denne situasjonen viser interesse for å finne frem klær selv når hun strekker seg etter fleecejakken sin og at dette kanskje er hennes måte å fortelle det til de ansatte på. Selve gesten hvor barnet strekker seg etter jakken, mener jeg er kroppsspråk som tydelig viser akkurat dette. Påstanden kan også støttes opp med teori om peking under kapittel 2.3, hvor jeg har vist til Gunvor Løkken (2012).

De voksne i barnehagen handler som regel ut i fra hva de synes er best for barna. Så jeg tror at den ansatte i dette tilfellet, tok en avgjørelse om hva barnet skulle ha på seg med barnets beste i tankene. I tillegg til tanken om barnets beste, mener jeg også at *tid* er en påvirkende faktor i en slik sammenheng. Jeg har et inntrykk av at mange er opptatt av at ting skal gå raskt og effektivt, slik at de kommer raskere i gang med aktiviteten som er planlagt. Det faktum at de kanskje har satt av lite tid til påkledningssituasjonen kan være en av grunnene til at den ansatte avgjorde hva barnet skulle kle på seg og at medvirkning ikke ble praktisert her (kapittel 2.4).

**4.2 Utdrag fra observasjon- *Danseløve*:** «Jente (A) kommer til barnehagen etter frokosten er ferdig. Hun kommer svingende inn på avdelingen og er i godt humør. Hun går bort til ansatt (M) og viser frem skoene hun har på seg. «har du fått nye sko?» spør hun. Jente (A) har nok verbalspråk til å svare «danseko» (dancesko). Jente (A) begynner nok en gang å svinge seg rundt. Vriker litt på baken og snurrer rundt. Hun viser tydelig at hun vil danse med de nye danseskoene sine. «skal vi sette på litt musikk?» spør ansatt (M). Jente (A) smiler bredt og nikker. Ansatt (M) går bort til radioen og skrur den på.»

I dette utdraget får vi se medvirkning fra en annen synsvinkel, da dette er et eksempel på hvor barnets spontane kommunikasjonsuttrykk og interesse ble brukt som utgangspunkt for medvirkning (kapittel 2.1.3). Som utdraget viser, har dette barnet litt verbal-språk (kapittel 2.3), som kan gjøre det lettere for den voksne å registrere barnets interesse. Siden barnet bruker kun ett ord, mener jeg at interaksjonen mellom ansatt og barn i denne situasjonen er bygd på kroppslig kommunikasjon med en kombinasjon av verbalt språk (kapittel 2.3). Vi kan også si at teorien om at ansatte har en stor oppgave i å registrere barnas ytringer gjelder i denne situasjonen (kapittel 2.1.2).

Den positive energien virker til å smitte over på personalet. I og med at dagen nettopp hadde startet mener jeg at personalet var opplagt og hadde mye energi å dele med barna, som også kan ha en positiv innvirkning på deres oppmerksomhet og evne til å legge merke til barnas kommunikasjonsuttrykk.

Kroppsspråket er tydelig når hun viser frem skoene sine, dette er noe jeg mener gjør det lettere å legge merke til. Den voksne viser gjensidig interesse for barnet og det barnet viser frem (kapittel 2.4). Mitt synspunkt på dette, er at barnet mest trolig føler seg sett og får en følelse av at hun og hennes interesser blir anerkjent når den voksne viser interesse for det samme som henne selv. Min oppfattelse av denne interaksjonen er at barnet selv legger merke til at hennes interesse for skoene blir oppmuntret, derfor spiller hun videre på denne når hun begynner å danse rundt i rommet. Når den ansatte spør om de skal sette på musikk støtter hun videre opp interessen for barnet, og jeg synes at barnet og dets interesse i denne sammenheng blir tatt stor hensyn til. Det at barnet smiler ekstra, forteller meg at den voksne forsto og oppfylte barnets ønske når hun spurte om å sette på musikk og at hun viser dette ved bruk av følelsesuttrykk (2.1.2) og andre ansiktsuttrykk (kapittel 2.3). Slik jeg ser det og etter mine egne meninger, er dette et godt eksempel på hvordan uformell/ spontan medvirkning i en småbarnsavdeling *kan* utføres (kapittel 2.1.3).

**4.3 Utdrag fra observasjon- *STOR bil*:** « (AM) begynner med å plukke ut de lekene som er «standard». Biler, spader, bøtter og lignende. En gutt fra småbarnsavdeling kommer inn i boden for å finne noe annet han heller vil ha. Han går bort til hyllene hvor bilene er lagret. Han velger en som står på en hylle som er før høy, så han når ikke opp selv. Han strekker armene opp i været, mot bilen. «uh- uuuuh, bromma». Han virker veldig ivrig når han strekker seg så lang som han er. (AM) kikker på bilen gutten har valgt seg ut. Hun bøyer seg ned til gutten og sier «denne bilen er for stor, du må velge en annen». Gutten blir trist. Blanke øyne og «si-leppe» forteller meg dette. Han snur seg og går ut fra boden. Han går unna. Han ville ikke lenger leke med bil.»

I denne situasjonen ser vi at barnet er på et stadium som er forklart som vokalisering eller pre-verbal kommunikasjon (kapittel 2.3.). Gutten bruker også en form for peking, ved at han strekker armene sine opp mot bilen (kapittel 2.3), vi kan ut i fra dette også si at han viser dette ved å bruke intersubjektivitet (kapittel 2.3). Ut i fra det jeg har skrevet ovenfor kan vi si at han viser en kombinasjon av lyder og kroppsspråk som vi kan tolke for å forstå hva barnet vil frem til (kapittel 2.3). Personlig mener jeg at pre-verbal kommunikasjon er lettere å tyde og forstå enn kun kroppsspråk alene, da lydene barna bruker er lyder som minner oss om kjente ting (kapittel 2.3). Slik jeg ser det blir lyden gutten lager en effektiv måte å få den voksnes oppmerksomhet på. Vi ser også i utdraget at den ansatte som er i kontakt med barnet, ikke har noen problemer med å forstå hva gutten skal frem til. Hun svarer raskt på barnets henvisning, hvor vi også kan se at hun bruker ordet «bil». I kapittel 2.4 har jeg skrevet om at det er viktig å vise barna at vi forstår hva de mener, og at det kan gjøres ved å gjenta det barna sier.

Slik jeg har oppfattet denne situasjonen mener jeg at barnets ønsker ikke ble tatt hensyn til her. Jeg kan også tenke meg at den ansatte sikkert tenkte på barnets trygghet og kanskje også tenker på å spare barnet for «bortkastet» tid, mener jeg at barnets ønsker og læring i å prøve ting selv i en situasjon som denne er viktig. Dersom han hadde fått prøvd ut bilen, ville han nok skjønt selv at den var for stor. Jeg har i kapittel 2.2 skrevet om hvordan de voksne må se på barna som kompetente ut i fra deres forutsetninger for at medvirkning skal være mulig. Jeg synes at den voksne i dette tilfellet ikke ser på hva barnet kan få av lærdom av en situasjon som dette (2.2). Vi kan også se hvordan denne hendelsen påvirket gutten. Han ble lei seg, det ser vi ved at han bruker ansiktsuttrykk for å vise følelsene sine, samt at han bruker kroppsholdningen sin når han snur seg vekk (2.1.2). Som forklart vil ikke denne gutten lenger

leke med bil, og jeg mener at grunnen til dette er at hans ønsker og interesser ikke ble møtt eller respektert (kapittel 2.1.2).

**4.4 Utdrag fra observasjon- *Ball-kasting*:** «3 gutter på avdelingen har funnet seg en ball hver. De begynner å kaste ballene opp i lufta. Hver gang ballen går opp sier de «ooooo!» med lysere tone, helt til ballen snur og kommer ned. Når ballen treffer bakken, setter guttene seg ned på rumpa og ler høyt. Ansatt (M) kommer inn fra et annet rom og ser dette, og minner dem på at det ikke er lov til å kase ball inne på avdelingen. De heller kan trille ballen. Etter bare et par sekunders betenkningstid sier hun til guttene at de heller kan få gå ut i garderoben å kaste ballene der. Guttene tar med seg ballene sine til garderoben og leken startet opp igjen akkurat det hvor de slapp.»

I denne observasjonen får vi se hvordan litt betenkningstid kan påvirke den voksnes avgjørelser i sammenheng med barnas lek og medvirkning. Guttene viser tydelig at de har det gøy med ballene de kaster i lufta. Dette viser de blant annet med kroppsspråk (kapittel 2.3) og lyder (kapittel 2.3). Når de følger/ imiterer ballenes bevegelser med hele kroppen kan dette være et tegn på interesse. Dette er også et kommunikasjonsuttrykk de voksne må tolke (kapittel 2.1.2). De viser også at dette er gøy ved at de ler.

Den voksne har ikke sett hele leken når hun kommer inn, ut i fra dette kan jeg si at hun dermed ikke har fått med seg hele konteksten av samspillet/ kommunikasjonen mellom guttene (kapittel 2.3). ut i fra dette tror jeg dermed at det er hennes første instinkt som avgjør hva hun sier til guttene som leker seg med ballene → «vi har regler om ball-bruk inne». Den eneste grunnen til at jeg vet tankegangen i denne situasjonen er for at den voksne uttalte det når hun snakket med guttene. Men som jeg også har med i utdraget over, tar det ikke lang tid før hun ombestemmer seg. Det å få litt «betenkningstid» kan settes opp mot teori om at medvirkning er tidkrevende. Dersom man skal planlegge medvirkning tar det tid (kapittel 2.4), men det å koble/ registrere de spontane øyeblikkene krever tolking og forståelse, dermed mener jeg at dette også kan ta litt tid. Det at den ansatte i denne situasjonen lar guttene fortsette leken sin mener jeg kan være et tegn på forståelse og respekt, men at hun ber dem om å gå på et annet rom viser også respekt for fellesskapet i gruppa, noe barna også skal lære seg (kapittel 2.1.4). Med dette i bakgrunn synes jeg dette er en fin måte å praktisere medvirkning på.



## 5. Drøfting

Ut i fra funn og analyser ovenfor, har jeg funnet at det er mange variabler som spiller inn på om barna får medvirke eller ikke, samt at det er mange variabler som spiller inn på hvilken «*medvirkningsmetode*» som tas i bruk. Jeg vil i dette kapitlet først ta opp igjen hva medvirkning med de minste barna egentlig er, jeg vil deretter fortelle litt om hvordan de voksne kan påvirke barnas medvirkning. Jeg vil også sette et spesielt syn på de funnene hvor barna ikke har fått medvirket, for å se om det er en negativ situasjon. Til slutt her, vil jeg vise andre variabler jeg mener kan ha en viss påvirkning på barnas medvirkning i barnehagehverdagen.

### 5.1 hvordan praktisere medvirkning med de minste barna

Det er mye diskutert om hva medvirkning på en småbarnsavdeling egentlig er, og hva som skal til for at medvirkning skal være mulig. Jeg har i kapittel 2.1.3 skrevet om hvilke *metoder* man kan bruke for å praktisere medvirkning. Mitt inntrykk er at mange ser på medvirkning som kun «formell medvirkning» (kapittel 2.1.3), altså at medvirkning kun oppstår i sammenheng med større prosjekter og at det skal være for fellesskapet. Men MÅ medvirkningen være for fellesskapet på en småbarnsavdeling, eller kan man medvirke bare for seg selv?

I de to eksemplene jeg har hvor medvirkning ble praktisert, er det spontan medvirkning som er blitt brukt (kapittel 2.1.3). De voksne setter altså barnas interesser i fokus for medvirkningen. Dette er vist ved at de oppfordrer og inviterer til videre bruk av barnas interesse for danseskoene i utdrag 2 og ballene i utdrag 4. Vi kan også se at den medvirkningen som er brukt, ikke er til fortjeneste for fellesskapet (kapittel 2.1.3). I kapittel 2.1.2 har jeg vist til Ninni Sandvik (2006), som sier at medvirkning også oppstår når de voksne viser respekt for barnas enkle uttrykk som for eksempel at barna viser tegn om at de er mette. Jeg vil da legge dette i grunn å si at medvirkning kan også være en akt som påvirker noe bare for seg selv. Jeg har også vist til Ninni Sandvik (2006), hvor hun har skrevet at medvirkning handler om at barna får sette sine egne spor i sin hverdag, og at de ut i fra dette får føle at de er noen. Slik jeg ser dette, kan det handle om barnas selvfølelse og derfor at medvirkning også kan være bare for «seg selv».

En del av begrunnelsen min for valg av tema (kapittel 1.1) har jeg skrevet om at jeg synes alle barn skal få muligheten til å kjenne på denne følelsen. Ut i fra det jeg observerte i barnehagen ble både jenta med danseskoene og guttene med ballene kjempe glade, når de så at deres meninger og interesser var betraktet som betydningsfulle. Som jeg har skrevet om i kapittel 2.2 er barnas opplevelser og meninger i sentrum for deres læring. Ut i fra dette kan vi trekke trådene dit hen, at barna lærer og vokser på det faktum at deres meninger blir sett på som betydningsfulle.

I kapittel 2.1.2 har jeg vist til Jansen (2013), hvor hun har skrevet at medvirkning i barnehagen kan forstås på forskjellige måter, i og med at begrepet ikke er konkret faglig forankret. Dette er noe jeg må si at jeg har lagt merke til gjennom mine observasjoner. Det finnes en rekke måter å praktisere medvirkning på, men ut i fra det jeg har sett i min periode som «forsker» på temaet er det spontan medvirkning som er lettest å bruke med de minste barna i barnehagen. Jeg har også i kapittel 2.1.2 vist til studier, som viser at planlagt medvirkning med de minste barna i barnehagen kan vise seg å være problematisk. Etter å ha observert i barnehagen er dette noe jeg har forståelse for. Da man ikke like lett kan samtale med barna om hva de vil holde på med. Da mener jeg at man som voksen heller må observere over tid (kapittel 2.4), for å finne ut hva barna liker av aktiviteter og bruke dette videre i en form for prosjekt for å kunne praktisere formell medvirkning (kapittel 2.1.3).

Selv om medvirkning ikke er et konkret faglig forankret begrep, har barna fremdeles behov for å se nøyaktig hvordan deres meninger kan påvirke avgjørelsene de voksne i barnehagen tar (2.1.2). Ut i fra dette mener jeg at, til tross for at man kan forstå begrepet forskjellig, betyr det ikke at barna ikke har behov for at det blir praktisert. De trenger fremdeles å få se at det blir bukt, det er selve metoden som brukes som ikke er av «stor betydning», så lenge medvirkning blir brukt.

## **5.2 De voksne- viktige medspillere**

I teoridelen kapittel 2.1.2 har jeg skrevet om hva som skal til for å kunne praktisere medvirkning med de minste barna i barnehagen. Slik det fremstår der ligger det mye ansvar på de voksne for at dette skal la seg gjøre (kapittel 2.1.2 og kapittel 2.4), og ut i fra det jeg har observert må jeg si meg enig. Det at vi voksne har mye å si for barnas medvirkning er ikke til å unngå. Jeg har prøvd å legge lik vekt på eksempler der hvor medvirkning er brukt og der det

ikke er brukt, ved at jeg har gjort det mener jeg selv at jeg har hatt bedre utgangspunkt for å se hvordan de voksne kan spille en rolle for barnas medvirkning.

I de utdragene jeg har presentert i kapittel 4 ser vi forskjellige måter å møte barna på. Jeg mener at dette også har mye å si for om barna får muligheten til å medvirke eller ikke. Måten de voksne møter barna på, kan også påvirkes av ytre forhold. En av de ytre forholdene jeg mener kan ha mye å si er for eksempel hvilket syn de ansatte har på barn. I kapittel 2.2 har jeg skrevet mye teori om hvorfor vi voksne nå ser/ skal se på barna som kompetente meningssskapende subjekter, jeg har også skrevet at dette er viktig i forhold til barnas læring av sine egne opplevelser (2.2). På lik linje som at vi skal se på barna som kompetente mener Eide og Winger (2006) at man også kan se på barn som inkompetente dersom man tar utgangspunkt i begrepet «kompetente barn» (kapittel 2.2) Nå vil ikke jeg påstå at noen av disse voksne i mine observasjoner betrakter barna som inkompetente, men vi må uansett innse at dette *kan* være en realitet som kan påvirke barnas muligheter for medvirkning. Grunnen til at jeg mener dette er fordi at, dersom man som voksen tenker på barna som inkompetente, vil man heller ikke innse at barna kan medvirke. Derfor vil jeg igjen vise til kapittel 2.2, hvor jeg har poengtert at man må se på barna som kompetente på sitt eget felt og på sin egen måte. Altså, vi skal se på barnas kompetanse ut i fra hvert enkelt barns forutsetninger.

Vi kan også møte voksne som av natur ikke er opptatt av at barna skal medvirke i sin egen hverdag. Dette kan det også være forskjellige grunner til, som for eksempel lite kunnskap om temaet, syn på barn eller rett og slett at den voksne ikke ser poenget med det. Jeg mener at barnas medvirkning er veldig viktig i barnehagen, men jeg kan ha et annet syn på dette enn de som gikk skole for noen år siden. Det har ikke alltid vært like stor fokus på området (kapittel 2.1.1), jeg lurer på at de som gikk utdanningen før 2003, når FN's barnekonvensjon ble inkorporert i rammeplan og barnehageloven (kapittel 2.1.1) *kanskje* ikke har like stor fokus på temaet medvirkning, da dette ikke var så utpreget i utdanningen. Selv om medvirkning nå er presisert i rammeplan og barnehageloven (kapittel 2.1.1), betyr ikke det at de voksne som ble utdannet før dette, har like stor fokus på det som det jeg har i dag. Jeg vil påpeke her at dette IKKE nødvendigvis stemmer. Grunnen til at jeg mener dette er for at jeg selv har møtt en god del ansatte med kompetanse på dette området til tross for hvilken utdannelse de har, men jeg har også møtt de som ikke bryr seg om tema i det hele tatt.

Som vist i teoridelen (kapittel 2.1.2), er de minste barna avhengig av at barnehagens ansatte legger merke til deres verbale og kroppslige uttrykk for at de skal kunne praktisere medvirkning med de små barna. Dersom de ikke fanger opp denne type kommunikasjonsuttrykk blir det mye vanskeligere å se situasjoner hvor medvirkning kan brukes. Det om de voksne klarer å fange opp disse uttrykkene kan også påvirkes av forskjellige variabler. På lik linje som at mye kan endre vår oppfattelse av det vi observerer (kapittel 3.6), mener jeg at det også er mye som kan påvirke hvordan de ansatte i barnehagen oppfatter en situasjon og en hendelse, dette vil jeg knytte opp mot at de voksne må være lydhør overfor barnas ytringer (kapittel 2.4).

### 5.3 Skal barna alltid få medvirke?

Som observasjonsutdrag 1 og observasjonsutdrag 3 viser, får ikke bare alltid medvirke til tross for deres kommunikasjonsuttrykk. Det kan være mange grunner til dette. Men det første jeg vil se på er: er dette nødvendigvis noe negativt?

Mye av teoridelen min viser til at har barna rett til å medvirke i sin hverdag. Dette er mer presisert i kapittel 2.1.1, men det står også generelt igjennom hele teoridelen min. De har rett til å ytre sine meninger om det som vedrører dem og det rundt dem (kapittel 2.1.1). Men betyr dette at barna alltid skal få det slik de vil? Jeg har i kapittel 2.1.4 vist til *rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, hvor det står at barna skal lære seg å forstå andres situasjon og at de skal lære seg å ta hensyn til hverandre. Slik jeg ser det, kan ikke barna lære seg dette dersom alt faller etter deres vilje.

I utdrag 4 ser vi at den voksne først «avviser» barnas lek, men ombestemmer seg. Jeg har da dratt dette opp mot teorien nevnt ovenfor (kapittel 4.5), så her får barna erfare det med å ta hensyn til fellesskapet selv om de får fortsette leken sin. Men hadde de lært det samme dersom de ikke hadde fått fortsette leken sin? I kapittel 2.4 har jeg skrevet om hvordan de voksne kan få informasjon om barnas intensjoner ved å snakke med dem og stille dem spørsmål. Jeg vil snu dette utsagnet den andre veien også, dersom de voksne har en samtale med barna om hvorfor de eventuelt ikke får viljen sin til hvert tidspunkt, mener jeg at barna vil forså de voksnes intensjoner og grunn for at de ikke får det akkurat som de vil hele tiden. Så om barna ikke hadde fått fortsette leken sin i denne sammenhengen, mener jeg at dette ikke skulle blitt sett på som en dårlig ting uansett. Etter min mening er det mye læring i dette, samt

at de viser respekt for resten av barnegruppa i dette. I tillegg mener jeg at de lærer seg litt om hvordan et demokratisk samfunn fungerer med at «flertallet rår» (kapittel 2.1.4).

Selv om oppgaven min i store deler handler om barnas spontane/ uformelle medvirkning, og det faktum at jeg mener at barnas medvirkning ikke trenger å være for fellesskapet (kapittel 5.1) må barna også lære seg at deres individuelle bestemmelser fremdeles kan påvirke fellesskapet, slik som skissert ovenfor. På grunn av dette mener jeg at barna også må innfinne seg i at deres meninger og ønsker ikke alltid passer inn i alle situasjoner. I kapittel 2.1.4 har jeg skrevet at barna bør lære seg å ta ansvar for at de lever i en større sammenheng, og dermed bør handle for fellesskapet. Dette betyr at barna av og til må ofre sine ønsker for at noen andre eller flertallet skal få det slik de vil. Personlig vil jeg si at de fant en gylden mellomting i observasjonsutdrag 4.

Det finnes situasjoner som er mer åpen for medvirkning enn andre, da er det opp til de voksne i barnehagen å vurdere i hvilken grad barna skal få medvirke. Dette er noe de voksne må diskutere og reflektere over, hvor de ser på eventuelle etiske dilemmaer (kapittel 2.1.4). Ut i fra dette kan vi si at enkelte barn i en slik situasjon kan føle at det er urettferdig, eller bli lei seg når deres meninger ikke blir den avgjørende stemmen. Her er det avgjørende at de voksne passer på alle barna får lik mulighet til å medvirke (kapittel 2.1.4), selv om dette ikke betyr at alle skal få viljen sin til samme tid. Jeg kan ikke si at utdrag 1 og 3 har noen sammenheng med akkurat dette, men om man ser nærmere på utdrag 3, kan man også si at den voksne kanskje handlet ut i fra fellesskapets beste. Grunnen til at jeg sier dette er at, i og med at bilen var for stor for den lille gutten og han ikke fikk den, ble den dermed tilgjengelig for en av de større guttene som kanskje hadde lyst til å leke med den. Dette er kun spekulasjoner fra min side, men det kan være en realitet.

Det at barna ikke skal bli ansvarliggjort er også noe de voksne må ta i betraktning når de vurderer om de skal åpne for medvirkning eller ikke (kapittel 2.1.4). Her blir det spørsmål om hvor mye ansvar de ansatte er villige til å ta på seg (kapittel 2.1.4), samt hvor mye de klarer å følge med på. Dette kan også være en grunn til at gutten i utdrag 3 ikke fikk akkurat den bilen han ville ha. Kanskje den voksne i denne sammenheng følte at hun ikke klarte å følge med på gutten og at hun ikke ville ha ansvaret dersom noe uheldig skulle skje. Dette blir også kun spekulasjoner, men det er en situasjon eller tankegang som man må vurdere som voksne i barnehagen.

## 5.4 andre viktige momenter i funnene

Ovenfor har jeg skrevet om 3 viktige punkter i forhold til medvirkning, som jeg mener er nødvendige å tenke over for at medvirkning skal la seg gjennomføre. Her vil jeg supplere med flere variabler som kan påvirke barnas medvirkning i barnehagen i forskjellige grader.

### 5.2.1 Tid

Jeg har i kapittel 2.4 skrevet at medvirkning med barn er tidkrevende. Dette er noe jeg har erfart selv, samt observert i praksisperioder gjennom studieårene. Jeg mener at akkurat dette med tid er noe som kan påvirke barnas medvirkning i ganske stor grad.

Jeg har i observasjonsutdrag 1 nevnt dette med tid som en påvirkende faktor, da jeg anså det som relevant for situasjonen. Det at man setter av akkurat med tid til en situasjon som påkledning mener jeg kan påvirke om situasjonen er egnet for medvirkning eller ikke. Jeg har i analysen skrevet at ut i fra det jeg observert, kunne jeg se at det ikke var mangel på vilje for medvirkning fra barnet sin side, men også tatt i betraktning at den ansatte kanskje ikke la merke til medvirkningsmuligheten da hun kanskje var opptatt med at hun skulle kle på 11 barn på 30 minutter. Dersom de hadde satt av mer tid hadde man hatt en situasjon som var mer åpen for medvirkning, hvor barna kanskje hadde fått muligheten til å prøve og feile med påkledningen. I tillegg til dette hadde kanskje ikke den ansatte vært opptatt av at de skulle skynde seg ut heller, slik at hun også hadde sett muligheten for medvirkning her.

Sett fra en annen side er det kanskje en utfordring å finne denne «ekstra» tiden for å sette inn. Dersom man hadde tatt den tiden man trengte, hadde de kanskje brukt opp hele tiden de kunne ha brukt utendørs. Dette ville ha hatt et uheldig utfall, ved at det hadde forskjøvet hele dagen deres. Men om man hadde tatt tiden fra frileken inne, hadde de kanskje rukket å komme seg ut til riktig tid, og ikke påvirket ettermiddagen i barnehagen. Utfordringen her hadde blitt at barna hadde mistet tiden inne etter frokost. Så det at tid er en påvirkende faktor er for meg helt tydelig, men jeg har også forståelse for at de ikke har mer tid å ta av, og at det kan være derfor den ansatte også kunne ha vært stresset i situasjonen. Etter mine erfaringer er alle barnehageansattes drøm å ha mer tid til situasjoner som dette, men at det bare ikke lar seg gjøre.

### 5.2.2 Innstilling/humør

Jeg har i kapittel 3.6 krevet om forskjellige ting som kan påvirke oss som observatører, men jeg mener at man også kan bruke samme teori når det kommer til de ansatte i barnehagen. Jeg har i kapittel 2.4 skrevet om at de voksne i barnehagen bør observere barna for å få forståelse for deres uttrykk og intensjoner. I min mening gjør dette de ansatte i barnehagen til observatører også. Det er en rekke variabler som kan påvirke hvordan de ansatte oppfatter en situasjon eller en hendelse, derfor vil jeg presisere hvor avgjørende det kan være at vi voksne er lydhøre overfor barnas ytringer som jeg har skrevet om i kapittel 2.4.

Dersom jeg ser på dette i lys av observasjonene mine, har jeg allerede nevnt en del av de tingene som kan påvirke hva de ansatte legger merke til og ikke. I kapittelet ovenfor har jeg skrevet om tid, som er en faktor og har allerede drøftet en del rundt dette. Det jeg kom frem til var at det ikke er sikkert at den ansatte innså hvor «viktig» fleeejakken var for denne jenta, i og med at den ansatte kanskje var stressa, og selv kanskje ønsket at hun hadde bedre tid. Jeg mener at dette med tid og stress påvirker de ansattes evne til å se muligheter for medvirkning, men jeg mener også at disse kan påvirke de ansattes forståelse av forskjellige situasjoner.

I observasjonsutdrag 2 har jeg vist til smilende opplagte ansatte på morgenen, men dette er ikke alltid realiteten. Dermed vil jeg si at de ansattes sinnstilstand er en påvirkende faktor (kapittel 3.6). Dersom de voksne er trøtte, irritable eller har andre innstillinger enn den som er vist ovenfor kunne utfallet i en situasjon som denne blitt noe helt annet. Dersom en voksens sinnstilstand er slik som eksemplene ovenfor mener jeg at det ikke sikkert at den ansatte hadde vært kapabel til å registrere barnets glede ovenfor skoene, eller barnas glede i hvilken som helst situasjon, da personen meget mulig hadde vært for opptatt med å holde øynene åpne eller holde irritasjonen i sjakk (kapittel 3.6). Jeg vil påpeke at alle disse eksemplene er *kun spekulasjoner*. Dette er helt klart noe jeg ikke kan si helt sikkert, men dette er noen motsetninger jeg kan forestille meg. Jeg vil også påpeke at dette er ikke noe jeg har opplevd selv, men at det er noe skrekk eksempler man eventuelt får høre om og snakker om i andre sammenhenger. Dette med de ansattes innstillinger er også noe som min klasse har diskutert igjennom utdanningen.

### 5.2.3 Barnas kommunikasjonsmetode

Den siste variabelen jeg har lagt merke til gjennom mine observasjoner som jeg har lyst til å nevne er barnas kommunikasjonsmetode. Med dette mener jeg at måten barna uttrykker seg på, kan påvirke om de får medvirke eller ikke.

Jeg har flere steder, både i teori og analyse samt drøfting nevnt at de voksne har en stor oppgave i å tolke barnas uttrykk (kapittel 2.4). Derfor mener jeg også at de voksne er avhengige av at barna viser klare, sterke uttrykk. I kapittel 2.3 har jeg skrevet om barnas kommunikasjon og kommunikasjonsuttrykk. Jeg har vist til teori som sier at deres kommunikasjon hovedsakelig går ut på kroppsspråk, men at de også lager lyder og ord (kapittel 2.3).

Ut i fra det jeg har sett, er at det er veldig varierende hvilke uttrykk barna gir, og hvor sterke uttrykk de gir. Noen er veldig sterke og andre er litt svakere i sine kommunikasjonsuttrykk. I utdrag 1 kan vi se at barnet bruker kroppsspråk, gester og følelsesuttrykk (kapittel 2.1.2 og 2.3). Jeg vil påstå at dette er ganske «svake» uttrykk, da det ikke er noe som kan fange den voksnes oppmerksomhet hvis de ser en annen vei eller er opptatt med noe annet. Jeg mener at disse uttrykkene er lettest å legge merke til dersom man allerede er i samtale med barnet, for da har du allerede fokus på barnet. Jeg har vist til teori som sier at vi voksne skal legge merke til disse uttrykkene uavhengig av situasjon eller andre kommunikasjonsuttrykk (kapittel 2.1.2 og 2.3), men slik jeg ser det kan dette være vanskelig å la seg gjøre. Selvfølgelig skal vi som ansatte i barnehagen være trent på å legge merke til denne type uttrykk, men da de kan være litt gjemt, mange barn og få voksne, er det garantert noen av disse uttrykkene som faller mellom sprekkene og dermed ikke blir registrert.

I observasjonsutdrag 2,3 og 4 ser vi kombinasjoner av kommunikasjonsuttrykk, noe jeg har snakket om i kapittel 2.3. Altså, det er både kroppsspråk, gester og lyder (vokalisering) eller eventuelt verbalspråk som kommer fra disse barna. Jeg mener, og jeg har også nevnt i utdrag 2, at jeg tror kombinasjoner av uttrykk er lettere å legge merke til, da barna bruker lyder som vil fange vår oppmerksomhet. Så lenge at de ansatte i barnehagen har tilstrekkelig hørsel, vil de legge merke til lydene som kommer fra barna, selv om de står med ryggen til eller er til dels opptatt med noe annet. Derfor vil jeg påstå at dette blir en sterk form for kommunikasjonsuttrykk. Jeg mener at dette kan ha mye å si for barnas medvirkning, da dette kan være avgjørende om de ansatte legger merke til barnas ønsker og meninger.



Det at ansatte i barnehagen skal tolke disse uttrykkene (kapittel 2.3 og 2.4) er også noe som påvirker barnas muligheter for medvirkning. Det er sagt at dette er en utfordring de ansatte står ovenfor (kapittel 2.3), og dette er noe jeg har forståelse for, i og med at det ikke er alle uttrykk som et like lette å legge merke til eller forstå. Jeg tror at personalets kjennskap til barna kan ha en påvirkende effekt om hvorvidt de klarer å tolke barnas kommunikasjonsuttrykk. Dersom alle i personalet kjenner barna, vet de også litt om hvordan barna bruker å uttrykke sine meninger og ønsker. Jeg tror dette kan lette prosessen med å tolke barnas meninger og intensjoner. Jeg vil også påpeke at jeg tar med eventuelle vikarer under begrepet «personale» her. Dersom man har vikarer i barnehagen, kan det være en fordel om man har «fast vikar» slik at de også kan bli kjent med barna. Selvfølgelig er det ikke alltid dette lar seg gjøre da vikarer ofte er det i kortere perioder, men i denne sammenhengen kan det være en stor fordel at man kjenner barna, uansett hvor lenge man skal være i barnehagen.

### 5.3 Oppsummering/ avslutning

For at medvirkning skal kunne praktiseres i barnehagen, er det en god del forutsetninger som må være på plass. Noen av de forutsetningene jeg har funnet ut at man bør ha i bakhodet og som har mye å si for barnas medvirkning er deres alder, personlige forutsetninger og kommunikasjon. Uansett hvilke forutsetninger barna har, både *kan* de og har *rett* til å medvirke (kapittel 2.1.1 og 2.1.2).

Gjennom mine observasjoner har jeg også sett at barnas mulighet for medvirkning, kan påvirkes av forskjellige variabler som er drøftet i kapittel 5. De variablene jeg har sett på som mest kritiske, og som jeg anser som de med størst påvirkningskraft er for eksempel tid, barnas måte å uttrykke sine meninger og interesser på, de ansattes evne til å observere eller legge merke til disse uttrykkene og ikke minst hvordan den ansatte trer i sin rolle. Sistnevnte er den jeg har sett på som mest kritisk, da jeg har funnet ut at mye av barnas medvirkning er avhengig av de ansatte som medspillere i den sammenheng. De voksne har en god del makt, og kan dermed påvirke barnas medvirkning i stor grad fra og til.

Gjennom mine forskninger på temaet har jeg funnet ut at det ikke er et konkret svar på om barna får medvirke eller ikke. Vi kan se at de får medvirke, men vi kan også se situasjoner hvor de ikke får medvirke. Hva det er som avgjør dette avhenger på om alle forutsetningene er tatt hensyn til, om de voksne er på plass og om barna viser sine interesser. Jeg har funnet ut at

medvirkning ikke trenger å bety det samme for alle ansatte i barnehagen, og dermed vil det variere fra dag til dag, om barna får medvirke eller ikke. Dette er også støttet opp i teorien (kapittel 2.1.2) hvor Jansen (2013) henviser til studier om samme tema. Jeg har også sett at spørsmålet «får barna medvirke», ikke kan ha et ja eller nei svar, da man kan se forskjellige grader av medvirkning i barnehagen. Noen ganger kan man medvirke mer enn andre, graden av hvor mye de kan medvirke kan anses å være avhengig av situasjonen og de ansatte.

## Referanseliste:

- Askland, L. (2006) *Kontakt med barn- innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utgave, 1. opplag 2011)  
Oslo; Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N & Kristoffersen, A.E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*.  
Oslo; Kunnskapsdepartementet
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006) *Dilemmaer ved barns medvirkning*. I Bae, B., Eide, B.J.,  
Winger, N & Kristoffersen, A.E.(red)*Temahefte om barns medvirkning*.  
Oslo; Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (2003) *FNs barnekonvensjon. FNs konvensjon om barnas rettigheter*. Lastet ned fra:  
[http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barnehageloven. (LOV-2005-06-17-64). (2013) Lastet ned fra:  
[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2)
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave, 2. opplag 2013)  
Oslo; Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Fennefoss, A.T. & Valvik, R. (2001) *Om å fange øyeblikket- videoobservasjon i pedagogisk arbeid*.  
Kristiansand; Høyskoleforlaget
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (1999) *I fokus- observasjonsarbeid i barnehagen*.  
(2 utgave, 1. opplag 2006)  
N.W. Damm & Søn
- Høigård, A. (2006) *Barns språkutvikling- muntlig og skriftlig*. (2. utgave, 5. opplag 2012)  
Oslo; Universitetsforlaget
- Jansen, K.E. (2013) *På sporet av medvirkning- de yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*  
Bergen; Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S

- Krogstad, A. (2013) *De yngste barnas språk*. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red)  
*Småbarnspedagogikk- fenomenologiske og estetiske tilnærminger*.  
Cappelen Damm AS
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
Oslo; Kunnskapsdepartementet
- Larsen, A.K. (2007) *En enklere metode- veiledning i samfunnsvitenskapelig  
forskningsmetode*.  
Bergen; Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995) *Observasjon og intervju i barnehagen*, (4. utgave, 2013),  
Oslo: Universitetsforlaget
- Martens, B. & Sandgren, E. (1999) *Vi vil prøve verden selv- en metodebok om barn og  
medvirkning*  
Oslo; Kommuneforlaget A/S
- Norsk senter for menneskerettigheter (2004) *FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal  
virkelighet*.  
Oslo; Universitetsforlaget
- Regjeringen. (08.02.2013) *Med forskertrang og lekelyst* i regjeringen.no. Lastet ned fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/5/1.html?id=616152>
- Sandvik, N. (2006) *Temahefte om de minste barna i barnehagen*.  
Oslo; Kunnskapsdepartementet
- Tholin, K. R. (2008) *Yrkesetikk for førskolelærere* (2. opplag 2010)  
Bergen; Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tholin, K. R (2007) *Omsorg og medvirkning- barn som medskapere av fellesskapet i  
barnehagen*. I Moser, T. & Røthle, M. (red) *Ny rammeplan- ny  
barnehagepedagogikk?* (2. opplag 2008)  
Oslo; Universitetsforlaget AS