



# Ma

## Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

### **Barns rett til medverknad – ein demokratisk verdi?**

**Ei kvalitativ studie med fokus på kommunikasjon mellom pedagogen og barna i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen.**

Hanne Katerine Helle

November 2012

## SUMMARY

This study is about the right of children to participate. The purpose of the study is to study how the teacher arranges for the children to express themselves, in a way they become more involved in learning activities in kindergarten. Research question I have tried to answer is: **"What characterizes the communication between the children and teacher in the planned learning activities in kindergarten?"** In this study, the democratic nature of the practice of children's right to participation is emphasized, and democratic thinking is seen as a prerequisite for children's participation. Theory section highlights thus both democratic thinking that an overall perspective and specific element of communication that are central to research question.

The study is based on a qualitative approach and observation method. I have used unstructured observation without defined categories in advance and been so open to new patterns or other elements than those I knew about already. Observation was conducted at eight planned learning activities, divided into two teachers and small groups of children aged 4-5 years.

My findings can be interpreted that children's right to participation set child's perspective in focus of learning activities among the oldest children in the kindergarten. The children's needs and wishes get an important role, and questions, clarifications and confirmations are key elements in the communication between educators and children. Educator uses little dissemination, extensions and suggestions on the topic, and educator's role as a knowledge intermediary, interpreted as obscured in the learning activities. The study shows the element of communication that can, on the basis of both theory and empirical evidence, look to have significance for children's participation in learning activities.

The democratic aspect is emphasized in the study and highlights the meaning of the educator conscious attitude as a pervasive element in relation to what one wants to achieve and how. Educators show interest in child's perspective. At the same time, both time for reflection and emphasis on contrast and diversity that are in the group of children, are little used. The study highlights the need to discuss the concept of children's participation, in terms of what are the reasons when it is expressed as a democratic value, and what significance it will have for the work in kindergartens and competencies required.

## SAMANDRAG

Denne oppgåva tek for seg barns rett til medverknad. Formålet med studie er å studere korleis pedagogen legg til rette for at barna skal få uttrykkje seg, på ein slik måte dei vert meir delaktige ved læringsaktivitetar i barnehagen. Problemstillinga eg har prøvd å få svar på er; ”**Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom barna og pedagogen i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen?**” I denne studie er det demokratiske aspektet ved praktisering av barns rett til medverknad lagt vekt på, og demokratisk tenking vert sett på som ein føresetnad for barns medverknad. Teoridelen belyser dermed både demokratisk tenking som eit overordna perspektiv, og konkrete element i kommunikasjon som er sentrale i høve problemstillinga.

Studie bygg på ei kvalitativ tilnærming og observasjon som metode. Eg har nytta ustrukturert observasjon utan definerte kategoriar på førehand, og slik vore open for nye mønster eller andre element enn dei eg hadde kjennskap til frå før. Observasjon vart gjennomført ved åtte planlagde læringsaktivitetar, fordelt på to pedagogar og små grupper med barn i alderen 4-5 år.

Mine funn kan tolkast dit at barns rett til medverknad sett barns perspektiv i fokus ved læringsaktivitetar ved dei eldste barna i barnehagen. Barna sine behov og ynskjer får ei viktig rolle, og spørsmål, avklaringar og stadfestingar vert sentrale element i kommunikasjonen mellom pedagogane og barna. Pedagogane nyttar lite formidling, utvidingar og innspel på tema, og pedagogane si rolle som kunnskapsformidlar tolkast som utydeleg i læringsaktivitetane. Studien syner element i kommunikasjonen som kan, på bakgrunn av både teori og empiri, sjå ut til å ha betydning for barns medverknad i læringsaktivitetane.

Det demokratiske aspektet er vektlagt i studie, og belyser betydninga av pedagogen si bevisste haldning som eit berande element i høve til kva ein vil oppnå og korleis. Pedagogane syner interesse for barns perspektiv, samstundes som bruk av tid til refleksjon, og vektlegging av motsetnader og mangfaldet som er i barnegruppa er lite nytta. Studie belyser behovet for å drøfte omgrepet barns medverknad, i høve kva som ligg til grunn når det vert formulert som ein demokratisk verdi, og kva betydning det vil ha for arbeidet i barnehagane og kompetansen som krevjast.

## **FORORD**

Å skrive ei masteroppgåve er ein langvarig prosess, med mykje refleksjon, skriving, sletting, omskriving og sidespor undervegs. Det har slik vore ein lærerik prosess å kunne fordjupe meg i eit fagfelt eg meiner både er interessant og viktig. Interessa for å lære meir om tema har auka etter kvart i prosessen, og det vil nok også påverke mitt arbeid vidare. Det å sjå verdien av, og ikkje minst nytte det mangfaldet av barneperspektiv som finst i dei ulike barnegruppene, er noko eg har fått auka fokus på.

Min rettleiar, Bente Vatne, har frå første møte synt stor interesse for tema i denne oppgåva. Ho har kome med faglege innspel og konstruktive tilbakemeldingar, på alt frå dei store linjene til språklege detaljar. Det har vore til god hjelp, og har alltid gitt meg påfyll av inspirasjon til vidare arbeid – tusen takk!

Eg vil også rette ein stor takk til mine informantar. Utan å få innblikk i dykkar kvardag hadde det heller ikkje vorte noko oppgåve. David Beadle ved Haram folkebibliotek fortjener ein takk for god service, hjelp og alltid positive innstilling til å skaffe litteraturen eg har hatt ynskje om.

Til slutt vil eg takke Jeanette for gjennomlesing og korrektur.

Tennfjord, 27. 11. 2012

Hanne K. Helle

# INNHALDSLISTE

SUMMARY .....	II
SAMANDRAG.....	III
FØRORD .....	IV
INNHALDSLISTE .....	V
<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>1</b>
Bakgrunn for val av tema.....	1
Formål og problemstilling.....	3
Avklaring av omgrep.....	5
Oppbygging av oppgåva.....	5
<b>2. BARNES MEDVERKNAD .....</b>	<b>7</b>
Barns rett til medverknad.....	7
Forskning på kommunikasjon og barna si deltaking.....	8
Oppsummering av forskingsresultat.....	12
<b>3. TEORETISK RAMME .....</b>	<b>13</b>
Utvikling av det demokratiske menneske.....	13
Habermas kommunikative handling.....	16
Kommunikasjon.....	19
Å vere lyttande.....	21
Bruk av spørsmål.....	23
Svar som inviterar til deltaking.....	25
Oppsummering av teoretisk ramme.....	29
<b>4. FORSKINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG .....</b>	<b>30</b>
Kvalitativ tilnæringsmetode.....	30
Observasjon.....	31
Val av informantar.....	34
Gjennomføring av observasjon.....	36
Reliabilitet, validitet og generalisering.....	37
Forskingsetiske vurderingar.....	40

<b>5. BARNES MEDVERKNAD- DATAPRESENTASJON .....</b>	<b>42</b>
Inviterande ytringar.....	42
Bruk av spørsmål.....	45
Tid.....	49
Respons på barns ytringar.....	52
Oppsummering av datamaterialet.....	55
<b>6. ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>57</b>
Korleis leggje vekt på barns sine synspunkt og auke barns deltaking? ..	57
Går vegen til kunnskap gjennom spørsmål?.....	57
Pedagogens rolle – ”Lyttande kunnskapsformidlar”? .....	61
Tid – eit gode? .....	66
Avsluttande kommentar .....	69
Mangfaldet i barnehagen – ei utfordring eller ein føresetnad? .....	72
Genuin interesse for andre sine synspunkt .....	72
Mangfald – både hindring og føresetnad? .....	76
<b>7. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....</b>	<b>78</b>
Barns medverknad – eit misvisande omgrep? .....	79
Kritiske refleksjonar .....	80
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>82</b>
<b>INNHALDSLISTE FOR VEDLEGG .....</b>	<b>90</b>

## INNLEIING

### Bakgrunn for val av tema

Tema for dette studie er Barns rett til medverknad i barnehagen. I barnehagefeltet er dette eit tema som har vorte aktualisert dei seinare år. Vi lever i ei tid prega av endringar i synet på barna, eit samfunn prega av mangfald, samstundes som talet på barnehagar og barna i barnehagane har auka betydeleg. Det endrar barnehagen si rolle som samfunnsinstitusjon. Merksemda vert retta mot korleis barna vert møtt og forstått og kva konsekvensar det vil ha i første omgang for barna og familiane, men også for samfunnet (Bae, s.a.). I følgje FNs barnekonvensjon har barn rett til deltaking og medverknad, noko som her i Noreg har blitt følgt opp gjennom lovgiving og styringsdokument. I den reviderte Barnehagelova frå 2005 kom Barns rett til medverknad inn som ein eigen paragraf (§3). Den vart igjen konkretisert i ”Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen” som vart revidert året etter. Her vert det blant anna synt til at barna skal oppleve deltaking og fellesskap, barnehagen skal gi rom for ulike barneperspektiv og oppmuntre barna til å gi uttrykk for tankar og meiningar som igjen skal møtast med anerkjenning (Kunnskapsdepartementet, 2006). I Ot.prp. nr. 72 (Kunnskapsdepartementet, 2004-2005) vert det understreka at det er dei vaksne sitt ansvar at barna vert sett og høyrte. Samstundes skal barnehagen vere ei pedagogisk verksemd, og barnehagen som læringsarena vart framheva i Rammeplanen<sup>1</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tal på fagområde auka, målformuleringar og krav om systematikk vart konkretisert og pedagogane fekk i større grad eit pedagogisk ansvar (Moser & Røthle, 2007).

Utgangpunktet for val av tema er pedagogen si rolle i høve barns rett til medverknad. På bakgrunn av Barnehagelova (2005) og Rammeplanen frå 2006 fekk barnehagen eit nytt samfunnsmandat og pedagogane nye utfordringar. Styringsdokumenta ser på barn si utvikling og læring som heilskap og betydinga av eit sosialkonstruktivistisk syn på læring vert framheva (NOU 2010:8). Barna vert sett på som sosiale aktørar som sjølv bidreg til eigen og andre si læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskap og meining vert til i eit samspel mellom menneske og er dermed ei intersubjektiv sak. Barna skal få rom for utforsking og konstruksjon av kunnskap og slik skal pedagogen gjere barna i stand til å vere aktørar i eigen læringsprosess (ibid.). Det indikerar ei ny rolle for pedagogane i

---

<sup>1</sup> Rammeplanen for barnehagens innhald og oppgåver vil heretter bli omtalt som Rammeplanen. Den vart revidert i 2011, og heretter er det den utgåva som vert referert til.

barnehagen. Det er ikkje nok å leggje til rette for pedagogisk verksemd. Kravet til pedagogen si aktive deltaking og bevisstheit er auka (NOU 2010:8). Pedagogen si rolle som kunnskapsformidlar med barna som mottakar er i endring. No skal pedagogen ha auka vektlegging av barns perspektiv og deltaking i læringsaktivitetar. Jansen og Tholin (2011) stiller spørsmål om barns aktive deltaking i læringsprosessar krev nye tankar omkring didaktikk innanfor barnehagepedagogikken. Som yrkesaktiv pedagog har eg jobba i barnehagefeltet i fleire år. Endringa frå å leggje til rette for utvikling og læring til å vere ein aktiv deltakar i læringsprosessen har etter mi erfaring bydd på utfordringar i kvardagen. Korleis kan pedagogen auke barnas deltaking og leggje vekt på barna sine synspunkt ved læringsprosessar i praksis?

Barns medverknad vert sett på som ein demokratisk verdi, og kan vere eit første skritt til å få erfaring med og få innsikt i det å vere deltakar i eit demokratisk samfunn (Bae, Eide, Kristoffersen & Winger, 2006). Barnehagetilbodet til dømes i Frankrike og Storbritannia har ei vektlegging av øving, og kognitiv utvikling og overføring av kunnskap og ferdigheiter er essensielt. Nordisk barnehage-tradisjon er derimot kjent for å involvere barna og gjere dei til deltakarar i kvardagen. Denne tradisjonen legg eit barneperspektiv til grunn for livslang læring. Potensialet for læring aukar ved aktive, responsive vaksne som ser på barnet som subjekt (OECD, 2006). Berit Bae (2004) har gjennom si forskning synt kor barn trer fram som subjekt med eigne intensjonar og hensikt. Det er særskild synleg i dialogprosessar der barns rett til eigne opplevingar vert imøtekome av andre, gjennom lytting, at vaksne tek barns perspektiv og gjennom felles refleksjonar. Det synleggjer kommunikasjon som eit viktig aspekt for å auke barnas deltaking og la barna få uttrykkje seg. Kva skal til for å skape gode dialogar mellom barna og pedagogane?

Både empirisk forskning og erfaring syner at pedagogen er ein faktor som har stor betydning for barns læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; OECD, 2006; Pianta, 2006). Pedagogen er viktigare enn både målformuleringar og rammevilkår. I følge undersøkingar er Barns rett til medverknad det punktet i Rammeplanen som er mest krevjande å omsetje i praksis (Østrem et al., 2009). Det synast å vere ei aukande bevisstheit rundt det å få tak i kva barna uttrykkjer og la interessene til barna få betydning for innhald og organisering. Samstundes syner studiar at pedagogane opprettheld ei tradisjonell rolle som kunnskapsformidlar, og demokratiske verdiar som deltaking i fellesskapet vert sett på som eit tilbod ikkje ein rett (Emilson, 2008; Tholin & Jansen, 2011). I barnehagen lærer



barna å handle innanfor dei rammene som finst der. Dette gjeld også rammene for kommunikasjonsmønster, som kan variere frå miljø til miljø. Kan kunnskap om gode kommunikasjonsprosessar og ei bevisstgjerjing av kommunikasjon mellom barna og pedagog gjere pedagogane betre rusta til å møte dei nye utfordringane?

### **Formål og problemstilling**

Formålet med oppgåva er å studere korleis pedagogen legg til rette for at barna skal få uttrykkje seg på ein slik måte at dei vert delaktige ved læringsaktivitetar i barnehagen. Dette vil eg prøve å få svar på gjennom følgjande problemstilling:

**”Kva kjenneteiknar kommunikasjon mellom pedagogen og barna i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen?”**

### **Delspørsmål:**

- Korleis kan pedagogen leggje til rette for og auke barns deltaking og leggje vekt på sine synspunkt ved læringsprosessar i praksis?
- Kan auka kompetanse og bevisstgjerjing av kommunikasjon mellom pedagogen og barna gjere pedagogen betre rusta til å møte nye utfordringar?
- Skapar mangfaldet i barnehagen ei større utfordring eller er det ein føresetnad for praktisering av barns medverknad som demokratisk verdi?

Eg har vald klasseromsforskning som tilnæringsmåte og observasjon som metode for å studere kommunikasjon mellom pedagogar og barna. Observasjonen vart gjennomført i ein kommune på Vestlandet våren 2012. Eg følgde to pedagogar i to ulike barnehagar ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar over til saman åtte dagar. Denne oppgåva bygg på ei dialogisk tilnæring til kommunikasjon. Bruk av spørsmål, lytting og respons som inviterar til deltaking er element innan kommunikasjon som vert framheva. I denne oppgåva vert det lagt vekt på talespråket i kommunikasjonen på bakgrunn av dei vilkåra eg har for observasjonane. Eg vil likevel byggje på ei vid forståing av kommunikasjon, sidan barn kommuniserar både verbalt og med non-verbalt språk. Kommunikasjon vert nærare omtala i kap 3.

For å imøtekomme barnehagen som læringsarena og barns rett til medverknad, vil det handle om å etablere situasjonar der barna kan uttrykkje tankar, meiningar, synspunkt,

drøfte og reflektere over det vi gjer eller skal gjere saman. I følgje Rammeplanen skal pedagoger bidra til barnas faglege læring og samstundes ta vare på retten barna har til medverknad. Å møte barns spørsmål og undring på ein yrkesetisk forsvarleg måte ligg til grunn for barns medverknad. Det krev både tid og rom til å lytte og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2011). Korleis lyttar pedagogen i høve barna og korleis legg pedagoger til rette for at barna skal få tid og rom til å uttrykkje seg? Vil barna få innflytelse om pedagoger lyttar? Dette er også blant spørsmåla eg vil prøve å få svar på i denne undersøkinga.

Medborgarskap vil stå sentralt i forståing av barns medverknad som ein demokratisk verdi. Medborgarskap kan konkretiserast i moglegheit til å delta og kjenne seg involvert i eit fellesskap. Det handlar om å bli sett og sjå på seg sjølv som unik og samstundes som ein del av fellesskapet (Bae et al., 2006). Det skal alle barn oppleve, uavhengig av bakgrunn, ulike kommunikasjonsstilar, ulike einskildindivid som er meir eller mindre synleg og storleik på grupper. Dette utfordrar pedagoger si evne til både å anerkjenne skilnadar i barnegruppa og evne til å følgje barnas ulike uttrykk (Bae, 2011; Ødegaard, 2011). Pedagogar vert nøydd til å fylle ei forbetra rolle i det å utvikle sosiale miljø, der ny kunnskap og forståing for fellesskap og samfunn er ein kritisk faktor. Eg vil mellom anna studere korleis pedagogane møter mangfaldet som er i barnegruppa. Eg ser danning er relevant for barns medverknad i høve til at barna skal sjå seg sjølv som verdifulle medlemmar av eit større fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). I mitt studie er barnehagen som læringsarena og planlagde læringsaktivitetar i fokus. Sidan læring skal skje i samspel med andre menneske vil læring soleis vere nært samanvevd med danning og vanskeleg å skilje klart (ibid.). Med bakgrunn i problemstillinga vel eg i denne oppgåva likevel å fokusere på læring.

Forskning syner at barn under 3 år har lite medverknad i læringsaktivitetar, og barna har rolle som mottakarar av kunnskap (Fennefoss & Jansen, 2012). Anne Tove Fennefoss og Kirsten E. Jansen (2012) meiner at barns medverknad skal bli synleggjort nettopp i kommunikasjon og handlingar mellom barn og pedagog. I følgje Anne Trine Kjørholt (2010) kan utviklingsperspektivet i Rammeplanen tolkast slik at barna skal få meir medverknad etter kvart som språket og evna til resonnering utviklast og barnet vert eldre. Det kan tolkast som ein aukande grad av medverknad og at alt skal liggje til rette for ein betre praksis i høve dei eldste barna i barnehagen. Er det i samsvar med den reelle

gjennomføringa i barnehagen, og har dei eldste barna ei anna rolle enn dei yngre ved læringsaktivitetar? Nyare forskning er gjort med utgangspunkt i dei yngste, t.d Bae (2012). Eg tek difor utgangspunkt 4-5-åringane i dette studiet. Korleis legg pedagogen til rette for barns deltaking og uttrykk i læringsaktivitetane? Vidare avklarar eg kva eg legg i omgrepa kommunikasjon og planlagde læringsaktivitetar.

## **Avklaring av omgrep**

### Kommunikasjon.

I denne oppgåva handlar kommunikasjon om intensjon, deling og lytting. Gjennom kommunikasjon vil menneske ha ein intensjon om å gjere noko kjent for ein mottakar (Rommetveit, 1972). Oppgåva bygg på ei dialogisk tilnærming til kommunikasjon der det prosessuelle vert framheva. Aktørane vil dele erfaringar og opplevingar og slik skape meining gjennom det som kjem fram undervegs i kommunikasjon (Dysthe, 2001). Å lytte til den andre vil då vere eit viktig aspekt ved deltaking i dialog. Ein grundigare presentasjon av kommunikasjon vert omtala i kap 3.2.

### Planlagde læringsaktivitetar.

I følge Rammeplanen skal barnehagen styrkje barns læring i formelle og uformelle læringssituasjonar, der begge former har ei pedagogisk hensikt. Uformelle læringssituasjonar er i større grad knytt opp til kvardagssituasjonar, medan dei formelle læringssituasjonar er planlagt og tilrettelagt av personalet for å oppnå ei pedagogisk hensikt. Eg har valt å ta utgangspunkt i formelle læringssituasjonar i barnehagen, her omtala som planlagde læringsaktivitetar, av to grunnar. For det første er barnehagen som læringsarena framheva i Rammeplanen og Lov om barnehagar. For det andre syner forskning at barns føresetnad for medverknad vert redusert der pedagog har ein intensjon med aktiviteten (Fennefoss & Jansen, 2012). Når eg i denne oppgåva omtalar kommunikasjon, vil det omhandle korleis pedagog kommuniserar i løpet av aktivitetane. Det er ikkje planlagde samtalar som er utgangspunktet, men korleis pedagog generelt kommuniserar med barna når dei arbeider med læringsaktivitetar med ein uttalt intensjon.

## **Oppbygging av oppgåva**

I kapittel 2 vert forskning som er gjort på tema presentert. Eg startar med å utdjupe omgrepet barns medverknad, og konkretiserar kva element eg legg vekt på i denne oppgåva. Deretter presenterar eg funn i forskning som eg vurderar som sentrale i høve mi

problemstilling. Dette er forskningsfunn som set søkjelyset på pedagogen si betydning i høve barns medverknad, og kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom pedagogen og barna i planlagde læringsaktivitetar.

Kapittel 3 omhandlar det teoretiske grunnlaget for oppgåva som dannar bakgrunn for analyse av empirien. I denne oppgåva vert demokratisk tenking sett som grunnleggjande for praktisering av barns medverknad, der ulike individ og kulturelle ytringar skal møtast i respekt for det som er ulikt. Teorien om det radikale demokrati vert difor nærare presentert frå eit overordna perspektiv. Deretter utdjuar eg omgrepet kommunikasjon slik det vert nytta i denne oppgåva. Siste del av kapitlet presenterar eg element i kommunikasjon som eg vurderar som sentrale i høve mi problemstilling og eit viktig grunnlag for analysa av datamaterialet. Utval av element er gjort med bakgrunn i kva litteraturen trekk fram som relevant i høve å auke barns medverknad.

Kapittel 4 er metodekapittel. Her omtalar eg val av forskingsmetode, metodekritikk og gjer greie for val som er gjort under forskingsprosessen. Kapitlet vert avslutta med å gjere greie for reliabilitet, validitet og forskningsetiske retningslinjer.

Kapittel 5 presenterar analyse av materialet. Eg utdjuar korleis analysa er gjennomført og presenterar funn som er gjort. Ved analyse må ein som forskar vere selektiv på kva funn ein presenterar, og eg vurderar dei valde elementa som relevante for mi problemstilling.

I kapittel 6 vert sentrale funn drøfta, før eg avsluttar med ei oppsummering og avslutning i kapittel 7.

## **2. BARNES MEDVERKNAD**

I dette kapitlet vil eg begynne med å utdjupe omgrepet barns medverknad. Barns medverknad kan ha mange innfallsvinklar, men eg vil i denne oppgåva leggje vekt på barnas rett til å bli sett og høyr, og barns deltaking. Deretter vil eg presentere forskning på tema som eg ser som relevant ut frå mi problemstilling. I oppgåva vil eg fokusere på korleis pedagogens kommunikasjon har betydning for i kva grad barna får uttrykkje seg og vere delaktige i læringsaktivitetar. Eg har difor vald å fokusere på forskning som framhevar korleis pedagog kommuniserar med barna på ein slik måte at det vert tilrettelagt for deltaking ved planlagde læringsaktivitetar. John Dewey si interesse for fellesskap, demokrati og syn på kunnskap har vore utbreidd i USA og britiske utdanningstradisjonar. Dewey (1916) meiner individet er meiningsfullt som ein del av samfunnet, og eit samfunn har mening, når det erkjenner at det lever av individuelle medlemmar. Ifølgje Starting Strong II derimot, legg Frankrike, USA og andre engelsktalende land vekt på å gjere barna klare for skulen, omtala som "Readiness for school tradition" (OECD, 2006). Fokuset er på læring og kunnskap som er viktig for skulen, som lesing og rekning. Den pedagogiske strategien er å formidle den nasjonale læreplanen korrekt. Om ein skal tolke utsagna ovanfor, kan det tyde på at Dewey sine tankar ikkje vart djupt integrert i pedagogisk praksis av denne strategien. I den nordiske barnehagetradisjon derimot gjev nasjonale planar retningslinjer for verdiar, formål og prosessar. Det kan tyde på at ein har meir tillit til barnas eigne læringsstrategiar og interesser, ser pedagogen si rolle som støtte og har auka fokus på evna til å kommunisere (OECD, 2006). Eg vel difor å ta utgangspunkt i nordisk forskning i denne oppgåva.

### **Barns rett til medverknad**

Med utgangspunkt i ei forplikting til FN's barnekonvensjon, har barns rett til medverknad vorte sentralt innanfor både den pedagogisk-politisk og praktiske agenda innanfor barnehagepedagogikken, slik eg var inno innleiingsvis. Dette gjeld både nasjonalt og internasjonalt. Barnekomiteen vart oppretta for å følgje med på korleis FN's barnekonvensjon fortolkast og setjast i verk i dei ulike landa. Det har vore eit paradigmeskrifte i synet på barna og barndom, noko som også barnekomiteen legg til grunn (Bae, 2012; Sommer, 2003). Det vert framheva at kunnskap og haldningar til barn har endra seg. Barna vert no sett på som fullverdige individ med krav på respekt frå tidleg av, og ikkje som umodne barn på veg mot ein meir moden tilstand. I følgje Bae (2012) er kommentarar og retningslinjer utarbeida av barnekomiteen gjerne abstrakte, generelle og

lite tilpassa ulike kontekstar. Dermed må prinsipp i barnekonvensjonen stadig oversetjast og fortolkast i fleire omgangar i høve lokale, tidmessige og sosiale samanhengar (ibid.). Barns medverknad er dermed ikkje eit metodisk opplegg, men krev prosessar med fokus på korleis tilhøve mellom vaksne og barn oppfattas og regulerast i ulike situasjonar. Det fordrar aktive pedagogar som skapar gode situasjonar for dialog, refleksjon, ideskaping og kontakt med vaksne og barn. Det kan tolkast som at gode kommunikasjonsprosessar mellom barn og pedagog er eit viktig grunnlag for praktisering av barnas medverknad. Eg vel her å nytte ei vidare og meir generell forståing av barns medverknad. Barns medverknad vil då forståast som ein rett barn har til å få uttrykkje seg, bli synlege og ha ein verknad i sosial samanheng. Det handlar om å gi barna rom for å uttrykkje seg og handle saman med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barns rett til å bli sett og høyrte og barns deltaking er difor element som her er sentrale. Pedagogane er forplikta til å gi rom for barnas synspunkt og la dette få konsekvens for det pedagogiske arbeidet, noko som må konkretiserast. I denne oppgåva handlar barns medverknad om korleis pedagogen gjennom kommunikasjon legg til rette for at barna skal få uttrykkje seg på ein slik måte at barna vert meir delaktige.

### **Forsking på kommunikasjon og barna si deltaking**

Det vert stilt spørsmål om fokuset på barnehagen som læringsarena er forankra i ei instrumentalistisk tenking (Østrem, 2007). Barna vert gjort til objekt for pedagogens struktur, organisering og læring, og føresetnaden for barns medverknad vert liten. Det gjer at barns medverknad kan oppfattast som ein motsetnad til pedagogens tradisjonelle rolle som autoritet og kunnskapsformidlar ved læringsaktivitetar. Forsking syner likevel at det nettopp er pedagogens aktive deltaking og kommunikasjon som er føresetnad for barns medverknad. Det er måten pedagogen inngår i relasjon til barna med tanke på innhald og form ved læringsaktivitetane som er avgjerande for barns medverknad (Bae, 2012; Emilson, 2008; Palludan 2007). Forskinga vist til ovanfor er hovudsakleg gjort med utgangspunkt i dei yngste barna, men eg ser denne likevel som relevant sidan det er barns uttrykk og personalets evne til å sjå, lytte og tolke uttrykka som er i fokus. Resultata syner at det er variasjon i korleis ein møter dei yngste barna, og kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom barn og pedagog.

Fennfoss og Jansen (2012) har gjennomført eit treårig feltarbeid i to grupper barn under 3 år, med fokus på barns medverknad i planlagde læringsaktivitetar. Dei har i sitt studie

konstruert tre mønstre for praksis med utgangspunkt i pedagogens rolle og barn si deltaking i planlagde læringsaktivitetar. Dette er bestemt innhald og tilpassing, vagt innhald og uklare posisjonar og bevegeleg innhald og bevegelege posisjonar. Mønstra har både skilnadar og fellestrekk. I kva grad kommunikasjon vert påverka av pedagogen sin plan eller barna sine innspel er avgjerande for dei ulike mønstra. Konklusjonen er at moglegheit for medverknad vert redusert når fokuset til pedagogen er formidling av kunnskap. Barna vert mottakarar i møte med pedagogens si formidling og planar, noko som kjenneteiknar mønsteret ”bestemt innhold og tilpasning”. Her er pedagogen sin plan i fokus for kunnskapsutviklinga, og barna si deltaking vert begrensa. Kommunikasjonen mellom barn og pedagog er prega av forklaring, forteljing og oppretting av feil (ibid.). Om praksisen derimot er prega av det ”bevegelege” mønsteret, aukar barna si moglegheit for deltaking og medverknad. Kommunikasjon mellom barn og pedagog vert prega av lytting og oppmuntring til å uttrykkje seg. Pedagogen har evne til å sjå barns uttrykk, ventar, gjev tid til respons og opnar for samarbeid og deltaking frå barna. Samstundes har pedagogen kontroll, men regulerar innhaldet etter deltakarane sine initiativ (ibid.). Det tredje mønsteret omtalast som ”vagt innhald og uklare posisjonar”. Pedagogen vert passiv og barna vil etter kvart ta over leiinga av aktiviteten. Kommunikasjonen er prega av få innspel frå pedagogen til innhald og form av aktiviteten, gjentaking av barns ytringar utan å ”løfte” samtalen vidare og pedagogen har meir fokus på vurdering og ros av handlingane til barna (ibid.).

Ei undersøking som er gjort på svenske barn sin påverknad og deltaking i samlingstunder syner same resultat. Anette Emilson (2008) har gjennom analyse av praksis ved tre småbarnsavdelingar forska på korleis vaksne kommuniserar verdiar som deltaking og innflytelse/påverknad i svenske barnehagar. Resultatet bekreftar at pedagogens interesse for å nærme seg barnet sitt perspektiv har avgjerande betydning for grad av deltaking, og aspekt som det å bekrefte, respondere og emosjonell nærheit er fundamentalt viktig (ibid.). Emilson nyttar omgrepet lærarkontroll, og konkluderar med at det er mogleg for pedagogen å utøve kontroll utan å ha full kontroll over aspekta ho kallar kva og korleis (ibid.). Dette er samanfallande med det Fennfoss og Jansen (2012) kallar det bevegelege mønster.

Ragnhild Andresen (2010) har på bakgrunn av eit etnografisk feltarbeid i to ulike barnehagar, sett på korleis omsorgspraksisen til personalet i barnehagen har samanheng

med korleis dei ser på barns medverknad i bl.a. læringsprosessar. Begge barnehagane var inspirert av ein pedagogisk filosofi om lyttande pedagogikk. Fokuset i personalet var å lese barna sine innspel, både verbale uttrykk, kroppsspråk, mimikk og blikk. Personalet leitar då etter moglege tolkingar, og søker forståing gjennom ulike former for kommunikasjon. Dei er opptekne av korleis dei skal møte det einskilde barn og fellesskapet best mogleg i både lek og læring. Dermed vert barns ynskjer, behov og interesser utgangspunkt for tema, aktivitetar og situasjonar, noko Andresen kallar ”voksnes konsentrerte planløshet”. ”Planløsheta” bidreg til at personalet skal lytte til og forstå barna, la dei kome til ordet og bli tatt på alvor. Andresen (2010) konkluderar med at ei slik form for lyttande pedagogikk skapar gode føresetnadar for at barna vert medskaparar av kunnskap og meining.

Emilson (2008) finn gjennom si undersøking at både omsorg og disiplin oppfattast som ein forpliktande verdi for pedagogane i barnehagen. Det vart forventast at barna skulle handle på eit visst sett, både i høve korleis ein er mot kvarandre og innordne seg etter reglar og rutinar. Demokratisk verdi med aspekt som forhandling, påverknad og deltaking i fellesskap, vart derimot oppfatta meir som eit tilbod barna kunne få (ibid.). I ein barnehagekvardag, og også ved læringsstyrte aktivitetar, er det behov for alle dei ulike verdiane. Pedagogar må praktisere omsorg, ha klare forventingar om handlingar og samstundes kunne lytte, samarbeide og tolke barns uttrykk. Emilson (2008) konkluderar i si undersøking at pedagogane ikkje kan nytte enten eller, men dei må vere seg bevisste på når dei skal nytte kva av verdiar.

Turdi Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin (2011) har sett på kva kunnskap og ferdigheite førskulelæraren tek i bruk for å bidra til barnas språklege deltaking i prosjektsamtalar. Barna i studia er frå tre til seks år, og omhandlar videoobservasjonar av i alt åtte prosjektsamtalar. Prosjektsamtalar forståast her som ein fagleg samtale med innhald knytt til eit prosjekt som barna og førskulelærar arbeidar med. Ynskje om barns språklege deltaking krev ein førskulelærar med fleirfagleg handlingskompetanse. Eit element i handlingsberedskapen kan assosierast til det dei omtalar som det idelogiske aspektet, kva syn pedagogen har på prosjektsamtalar i høve synet på barn, på eiga rolle, på læring og barnehagens oppdrag. Resultata syner at førskulelærarane i stor grad synte ei lyttande og bekreftande haldning til barna ytringar. Dei hadde eit ynskje om å leggje til rette for barnas deltaking ved bruk av språklege invitasjonar om deltaking, og la barna få tid til å tenkje. På trass av dette synte resultata at førskulelærarane i mindre grad følgde opp og



utvida tema i samtalane, og dermed opprettheld ei tradisjonell rolle om ”pedagogen som veit og kan” (ibid.). Det er variasjon i måtar å forstå på som utgjer læringa sitt innhald, noko som vert hindra av førskulelæraren si bejaing av barna si forståing, gjentakning av uttrykk, bruk av mykje spørsmål og anerkjennande nikking. Konsekvensen var lite språkleg aktive barn og lite utvikling av eit tema. Dei stiller spørsmål om barns aktive deltaking i læringsprosessar tingar nye tankar omkring didaktikk innanfor barnehagepedagogikken.

Liv Gjems (2011a) har sett på barns språklege deltaking i kvardagssamtalar. Formålet med studie var å undersøkje kva førskulelærarar kommuniserar til barna om kva dei forventar og ynskjer av barnas deltaking. Resultata er basert på videoobservasjonar av tre førskulelærarar på tre ulike avdelingar ved ein barnehage, og 46 førskulelærarstudentar sine eigne lydopptak av samtalar dei har med barn i alderen tre til seks år. Analyse av materialet syner få samtalar som omhandlar mentale prosessar, dvs om kva eit barn meiner, tenkjer, trur, synast, veit, vil og hugsar. Derimot synte det seg at dei spørsmål som vart retta nettopp mot mentale prosessar engasjerte barna til å grunngje og fortelje. Studie syner også at pedagogane og andre tilsette i barnehagen snakkar mykje, og at barna vert stilt mange lukka spørsmål. Analyse synte også at pedagogane måtte anstrenge seg for å gjennomføre ein samtale og halde fast ved eit tema om det var fleire enn to barna tilstades. Det felles samtaletema vart gjerne avbrote fordi eit av barna hadde ein assosierte til noko anna enn tema, noko som gjorde at andre barna vart tause, kom med andre assosiasjonar eller gjekk sin veg. Det var vanskeleg å trekkje alle barna med og engasjere dei som deltakarar i samtalane.

Charlotte Palludan (2007) har gjennomført eit feltstudie av kvardagslivet i fleire barnehagar i Danmark. Utgangspunktet var korleis sosiokulturelle forskjellar og skilnadar mellom barn i barnehagen vart gjenskt og omskt i møtet mellom pedagog og barn. På trass av pedagogen si vilje til å sjå og høyre alle barn, fann Palludan at pedagogar er aktive medskaparar av skilnadar mellom barna i barnehagen. Nokre av barna vert anerkjent som samtalepartnarar der pedagogane lyttar og har det Palludan kallar utvekslingstone i høve barna. Utvekslingstone pregar situasjonar der barna og pedagogane talar saman. Begge partar spør og svarar, der dei utvekslar opplevingar, meiningar, fortolkingar, erfaringar og kunnskap (Palludan, 2007). Andre barn som ikkje kan kunsten å samtale, er verbalt stille, forsiktige og deltek lite i fellesskapet i barnehagen. Dei må kjempe for å få same

anerkjennande dialogen, noko som berre tidvis vert suksessfullt. Situasjonar vert prega av undervisningstone, der kommunikasjon mellom pedagog og barn er prega av innføring, forklaring og instruering (ibid.). I slike situasjonar vert barna lyttande og følg instruksjonar frå pedagogen, og barnet vert objekt for pedagogens undervisning.

### **Oppsummering av forskingsresultata**

Resultat syner at det er kvalitative variasjonar i korleis barns medverknad vert praktisert. Demokratiske verdiar som forhandling, påverknad og deltaking i fellesskap er oppfatta som eit tilbod til barna og ikkje ei plikt frå pedagogen sin ståstad. På den andre sida syner forskning generelt at pedagogen si rolle er sentral. I kva grad pedagogen er aktiv og korleis ein kommuniserar med barna er viktige føresetnadar for praktisering av barn sin moglegheit til medverknad og deltaking. Når fokuset er formidling av kunnskap er barnehagane framleis prega av ein tradisjonell måte å formidle kunnskap på. Pedagogen pratar mykje, stiller mange lukka spørsmål og lite utvikling av tema. Både Fennefoss og Jansen (2012), Palludan (2007) og Emilson (2008) finn variasjonar i grad av medverknad i planlagde læringsaktivitetar. Ein kan oppsummere pedagogens kontroll og barns si deltaking som viktige stikkord. Om pedagogen har mykje kontroll, og kommunikasjon er prega av det Palludan (2007) kallar undervisningstone er føresetnadane for medverknad redusert. Dette samsvarar med Fennefoss og Jansen (2012) sitt mønster for bestemt innhald og tilpassing. Om pedagogen har god balanse mellom kontroll og deltaking av barna, og kommunikasjonen er prega av utvekslingstone aukar dette føresetnadane til medverknad. Dette er den konsentrerte ”planløsheten” til Andresen (2010) også eit godt døme på. Ho framhevar samstundes lyttande pedagogikk som god føresetnad for barns medverknad. I neste kapittel vil eg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgåva.

### **3. TEORETISK RAMME**

I denne oppgåva vert demokratisk tenking sett på som ein føresetnad for barns medverknad. Eg begynner difor med perspektiv på utvikling av det demokratiske menneske og presentasjon av teorien om det radikale demokrati, fordi den framhevar verdien av å få fram ulike synspunkt og meiningar. Barnehagen skal vere eit miljø der ulike individ og ulike kulturelle ytringar møtast med respekt for det som er ulikt. Å belyse desse skilnadane vil ifølgje Rammeplanen gi grunnlag for forståing for andre menneske. Deretter vil eg konkretisere korleis eg nyttar omgrepet kommunikasjon. Som eg skreiv i innleiinga legg eg vekt på talespråket i kommunikasjonen. Eg vil byggje på ei vid forståing av kommunikasjon, sidan barn kommuniserar både med verbalt og non-verbalt språk. Oppgåva bygg på ei bevisstgjerjing av kommunikasjon mellom barna og pedagog. Eit sentralt perspektiv vil vere kva intensjon pedagogen har med handlingane. Eg har difor vald å nytte teorien om den kommunikative handling av Jürgen Habermas (1999). Han meiner menneske sin kommunikative kompetanse er grunnleggjande for sosialt samspel og ulike relasjonar krev ulike handlingar. Til slutt vil eg ta for meg element i kommunikasjon som kan bidra til å skape rom for barna til å uttrykkje seg på ein slik måte at det aukar deltaking. Emilson (2008) konkluderar med at barns deltaking føreset pedagogen si interesse for å nærme seg barns perspektiv ved blant anna å skape meining, dele ei verkelegheit og gje respons. Difor vil eg ta for meg elementa meining med kommunikasjon, bruk av spørsmål, å vere lyttande og svar som inviterar til deltaking. Dette er aspekt som i litteraturen vert framheva som positive for å auke barns uttrykk og deltaking.

#### **Utvikling av det demokratiske menneske**

Filosofen Hannah Arendt (1996) var oppteken av demokrati som ei livsform og seier det er det som skjer mellom menneske som er av betydning. Det vert viktig at menneske gjennom ord og handling får uttrykkje sine meiningar og interesser og slik skape meining gjennom deltaking i fellesskapet. I følgje Gert Biesta (2003, 2009) er det vanleg å tenke at ein skal førebu barn til framtidig deltaking i eit demokratisk liv. Han framhevar derimot at det er *i* handlingane det demokratiske menneske utviklar seg. Barn vil utvikle seg gjennom å *vere* eit demokratisk menneske i handlinga. Det er i tråd med å oppfatte barna som subjekt. Å vere eit subjekt betyr å handle og på den måten bringe nye aspekt inn i verda (Ødegaard, 2011).

Det er derimot avhengig av at nokon er der og har både vilje og evne til å ta opp initiativa frå barna. Barns moglege medverknad og deltaking vil alltid vere avhengig av kva rom dei vaksne og samfunnet gjev dei for å delta (Østrem, 2012). Palludan (2007) si forskning syner at barna får ulike erfaringar med å bli inkludert som gyldige deltakarar i møte med pedagogar. Det har ikkje samband med individuell utvikling som t.d. alder, derimot med sosiokulturelle skilnadar. Eit døme på dette er at pedagogane støtta barn av etnisk majoritet og gutar sine uttrykk langt meir enn uttrykk av barn av etnisk minoritet og jenter.

Interaksjon mellom pedagog og barn var også ulik etter kor verbalt stille, lite deltakande i fellesskapet eller forsiktige barna var (Palludan, 2007). Anerkjenning av skilnadar vert eit viktig aspekt. Anerkjenning er eit mykje anvendt teoretisk omgrep. Her vel eg å ta utgangspunkt i Palludan si forståing av anerkjenning som bygg på filosofen Nancy Fraser si tenking. Anerkjenning er noko som vil feste seg i barnet som ei kjensle av å vere eit individ som utgjer ein skilnad, ein som vert sett og hørt, og inngår i ein jamsidig sosial relasjon. Ifølgje Palludan definerar Fraser det som eit spørsmål om å bli tildelt status som ein fullverdig deltakar i interaksjon med andre menneske. Fraser har ei relasjonell tilnærming til anerkjenning, men er oppteken av korleis anerkjenning har samband med institusjonelle verdiar og etablering av status i gruppa (Palludan, 2007). Barnehagen vil vere prega av pluralitet, variasjon og skilnadar, og eit kritisk spørsmål er korleis ein skal reagere på pluraliteten.

### Teorien om det radikale demokrati

Teorien om det radikale demokrati er utarbeida av Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2002), og framhevar verdien av eit fellesskap prega av pluralisme. Ut frå denne teorien vil eit pluralistisk fellesskap alltid ha deltakarar med ulike kollektive identitetar. Det betyr at ein ikkje kan oppnå eit fellesskap med eit kollektiv "vi". Praxis for å danne demokratiske menneske er ikkje avhengig av det Mouffe (2005) kallar rasjonell begrunning, men av ulike demokratiske former av individualitet og subjektivitet. Det einkilde individ må ha moglegheit til å delta og kome med sitt syn, og det er igjen føresetnad for vidare kommunikasjon. Det er ikkje ynskeleg eller mogleg å oppnå eit unisont fellesskap (ibid.). Det kan opplevast som kontrast til utviklingspsykologiens tankar som har råda i barnehagen, der vektlegging av reglar, tanke om at alle må gjere det same og lik behandling av alle barn har vore gjeldande (Nordin-Hultmann, 2004).

Habermas (1999) meiner eit demokrati er ei eit system der deltakarar gjennom ein rasjonell diskusjon blir samde om fellesskapet sine interesser og slutningar. Deltakarar vert samde gjennom ein form for kommunikasjon, ein diskurs<sup>2</sup>. Det essensielle er at deltakarane kjem fram til ein språkleg felles ståstad. Ifølgje Mouffe derimot, er det viktig at det ikkje vert for mykje fokus på semje og nekting av konfrontasjonar om ein skal oppnå eit velfungerande demokrati (Mouffe, 2000a). For å oppnå deltaking må det i utgangpunktet vere eit miljø der partane kan delta og kome med sitt syn, før ein kan kommunisere med kvarandre. Det er ikkje nok for ei demokratisk prosedyre å ta høgde for alle sine interesser og nå eit kompromiss som vert etablert. I eit pluralistisk demokrati finn ein ikkje noko slik form for konsensus. Kompromiss bør bli sett på som midlertidige opphald i ein pågåande konfrontasjon. Det betyr ikkje at partane ikkje kan slutte å vere usamde, men det beviser heller ikkje at det Mouffe (2000b) kallar antagonisme er utrydda. Det vil alltid finnast moglege konflikhtar til stades i eit sosialt system, og det er korleis ein handterer desse konfliktane som er essensielt. Relasjonane mellom deltakarane i fellesskapet er anten prega av antagonisme eller agonisme (Mouffe 2000b, 2005). Om ein anerkjenner kvarandre sin rett til å vere usamd utan at det truar fellesskapet er relasjonen prega av agonisme. Deltakarane kan då verte samde om nokre rammer for ein viss orden som ikkje skal opplevast som gitt og uforanderleg, samstundes som dei kan tolke rammene ulikt. Mouffe (2000b) skildrar det som ein kamp mellom motstandarar som har rett til å forsvare sine idear og tankar. Det blir gjeve rom for ulike måtar å vere deltakar i fellesskapet på. Dette samsvarar med Palludan sitt syn på anerkjenning, der barna skal få tildelt status som fullverdig partner i relasjonen. Barna må bli sett og høyrte uavhengig av skilnader mellom barna. Det er desse prosessane som Laclau og Mouffe (2002) omtalar som demokrati. Er relasjonen prega av antagonisme derimot, skildrar Mouffe det som ein kamp mellom fiendar, og fokuset vert på å øydeleggje kvarandre sine perspektiv (Mouffe, 2000b). I kvardagen i barnehagen vil eg ikkje definere det som fiendar, men forstår det som at andres perspektiv ikkje er noko ein tek omsyn til eller vektlegg i særleg grad, og vert sett på som øydeleggjande for fellesskapet.

Målet for Mouffe (2005) er korkje at konflikhtar skal unngåast eller å finne ei løysing som endar med semje. Samstundes aksepterar ein likevel ikkje einkvar skilnad, ein viss orden må skapast. Dette er i samsvar med Arendt (1996), som viser til eit perspektiv der

---

<sup>2</sup> Ei nærare utdjuing av diskursen kjem eg tilbake til under avsnittet om Habermas kommunikaive handling.

pluraliteten ikkje vert sett på som ei hindring. Pluralismen vert då sjølve fundamentet for at vi kan vere saman med andre, det som gjer samhandling med andre mogleg. Gjennom handlingar vil det einskilde individ bringe noko nytt inn i verda, det vert subjekt. For å kunne handle treng vi nokon som reagerar på det vi gjer, og slik vert pluralisme ein føresetnad for handling. Barna lærer då ved å vise kven ein er og kva ein står for og får reaksjonar på det. Det vil truleg oppstå ynskje om å kontrollere korleis dei andre skal reagere på eigne handlingar. Då gjer ein andre aktørar til verktøy for å oppnå eigne mål, og ein frårøvar seg sjølv moglegheita til å vere subjekt (Arendt, 1996). Frå eit slikt perspektiv ser ein at barns subjektivitet ikkje er ein eigenskap hjå individet, derimot kan det forståast som ein eigenskap hjå menneskelege interaksjonar. Biesta (2009) meiner at denne form for deltaking i fellesskapet, berre er opent for dei som deler same perspektiv, eller er samd i spelets reglar.

### *Kritisk kommentar*

Laclau og Mouffe sitt syn er sterkt prega av eit relasjonelt syn på korleis folk samhandlar med kvarandre. Dei meiner vi er alle i meir eller mindre grad avhengig av omsorg, merksemd og respekt for andre. Kva med det autonome og sjølvstendige menneske? Mouffe og Laclau nektar for eit dualistisk tilhøve mellom det å vere avhengig og sjølvstende, og står for inter-avhengigheit<sup>3</sup>. Men Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2005) stiller spørsmål ved kva relasjon menneske må ha om fleire skal kunne fungere saman, men samstundes skilje seg sjølv frå den andre og halde ein distanse der skilnadane vert oppretthaldt? Det er eit nyttig aspekt å vurdere. Eg ser på teorien om det radikale perspektiv som nyttig og relevant i høve korleis ein kan møte mangfaldet som er i barnehagen. Der ligg ein grunnleggjande respekt for den andre der ein ynskjer velkommen skilnadar. Eg vil vidare sjå korleis ei slik grunnleggjande haldning kan gjenspegle seg i kommunikasjon mellom pedagog og barn. Eit sentralt perspektiv vert då kva intensjon pedagogane har for kommunikasjon.

### **Habermas' kommunikative handling**

Ein framstående teoretikar på kommunikasjon er Jürgen Habermas. Han har tru på ein kommunikasjon basert på god vilje, argumentering og dialog, og ser på språket som ein føresetnad. Han er oppteken av korleis menneske påverkar kvarandre gjennom både

---

<sup>3</sup> Inter-avhengigheit er eiga oversetting.

formelle og uformelle samtalar i kvardagen. Menneske sin kommunikative kompetanse og aktivitet er grunnleggjande for sosialt samspel (Habermas, 1999). I følgje Habermas er intensjonalitet eit kjenneteikn av menneskeleg handling. Mening er eit viktig aspekt og kjennskap til intensjon bak handlingar vert ein føresetnad for forståing av handlingane (ibid.).

Det vil eksistere ulike type relasjonar mellom menneske som krev ulike type handlingar. Habermas konkretiserar dette med å nytte omgrepa *livsverden* og *system* for å belyse skilje og ved å definere ulike typar handlingar. Livsverden er den verda vi lever i og tek for gitt, og dialog og samhandling er sentrale handlingsmåtar for å løyse problem. Døme på slik tette samhandlingsnettverk der kommunikative handlingar dominerar kan vere familie, venner og kollega. Livsverden er det kulturelle og språklege forrådet som aktørane delar og tek for gitt. Livsverden består av tre komponentar. Det er kultur, samfunn og person, og det er også her rasjonaliteten ligg lagra (Habermas, 1987). Når det i pluralistiske samfunn ikkje lenger er eit breitt grunnlag for kulturell bakgrunnssemje er det større behov for kommunikative handlingar for å kome fram til semje. Då må aktørane gjennom meningbryting og det Habermas (1999) kallar diskurs, eller det beste argument kome fram til kva som er sannferdig, normativt rett og sant. Alle talehandlingar vil ha aspekt frå den objektive verden som består av kjennsgjerningar eller fakta, den subjektive verden bestående av personlege eigenskapar og den sosiale verden som bygg på intersubjektivitet, felles reglar og normer (ibid.). Ein kan aldri kome fram til ei absolutt sanning og det vil alltid vere prosess med gjentakande handling. Alle aktørar skal kunne delta i desse samtalanane som likeverdige partnarar. Overført til barnehagefeltet vil då pedagogen søkje å forstå brukarperspektivet, gjennom å forstå korleis barna opplever sin verden og anerkjenne barna som ein likeverdig og aktiv samarbeidspartnar.

System derimot omfattar meir politiske, administrative og økonomiske områder, og er prega av å vere meir resultatorientert enn søking etter mening. Ein aktør som handlar strategisk vil nytte dei mest effektive middel for å realisere sine mål etter dei reglar som finnast. Habermas (1999) omtalar dette som strategiske handlingar. Han meiner at ulike type handlingar skal nyttast til ulike saksområde. Om ein nyttar kommunikativ eller strategisk handling på feil område kan dette få negative konsekvensar (ibid.). Døme på dette kan vere om ein i familie vil begynne å regulere relasjonane mellom personane med strategiske middel som makt. Habermas (1999) meiner livsverden er under konstant trussel

frå systemverden, ved at den strategiske tenkinga om mål-middel vert overført til livsverden. Det skjer utan at vi er klar over at det skjer, og menneska begynner å sjå på andre menneske som objekt for eigne ynskjer om t.d. kontroll (ibid.). Aktørar må altså vere seg bevisst på kva handlinga som må nyttast til kva saksområde.

I barnehagen møtast barna i læring og utvikling og miljøet skal pregast av demokratiske verdiar som deltaking og fellesskap. Slike situasjonar krev kommunikative handlingar der stadig nye moment vert dratt inn i prosessen som igjen dannar mening. Samstundes har barnehagen eit klart samfunnsmandat som kan bli prega av meir strategiske handlingar. Døme på dette kan vere framhevinga av barnehagen som læringsarena i høve Rammeplanen og fagområda. Det er difor viktig at pedagogen er bevisst på kva situasjonar eller samanhengar det er relevant å nytte det eine eller andre perspektivet. Kommunikative handlingar er orientert om forståing. Det er meningsfulle handlingar som etablerar felles normer og ein prosess der pedagog er bevisst kva mål og handlingane betyr for aktørane. Strategiske handlingar derimot er resultatorientert der ein er bevisst på kva handlingar som kan nyttast for å realisere måla.

### *Kritisk kommentar*

Teorien om den kommunikative handling er eit nyttig perspektiv i høve kommunikasjon. Det er likevel aspekt som gjer at det er vanskeleg å einseitig tolke kommunikasjon ut frå perspektivet til Habermas. For det første nyttar Habermas (1999) det verbale språket som basis for å koordinere handlingane og den munnlege kommunikasjon vert sentral. Samstundes tek Habermas ikkje omsyn til kontakt prega av kjensler og spontan samkjensle som gjerne kan kome til uttrykk i løpet av kommunikasjon ifølgje Stein Bråten (2004). Dette står i kontrast til eit perspektiv på barn som kommuniserar både med verbale uttrykk og fleire ikkje-språklege måtar som gestar, lydar og ansiktsuttrykk. For det andre er Habermas (1999) oppteken av å avdekkje makt- og undertrykkingsstrukturar. For Habermas er det viktig at meninga bak handlingane i den livsverden som partane samhandlar innanfor, i størst mogleg grad vert avdekt. Irrasjonelle eller undertrykkjande føringar skal vere tydelege for alle partar (ibid.). Bråten (2004) stiller likevel spørsmål om ikkje Habermas overser korleis makt også kan gjelde i den ideelle språksituasjon. I ein ideell språksituasjon bør alle deltakarane vere seg bevisst korleis makt kan aktiviserast og påverkast. I kva grad argumenta har kraft til å påverke, er avhengig av korleis saksområdet vert definert. I følgje Bråten (2004) viser Habermas til eit ideal der aktørar berre søker å



oppnå språkleg forståing og semde, noko som igjen vil krevje absolutte svar. Om pedagogen definerar saksområdet ut frå eige perspektiv, har barna då i utgangpunktet lik føresetnad for å delta i samtalen? Eg vel likevel å nytte Habermas sin teori fordi eg vurderar det å vere bevisst rundt intensjonen for kommunikasjon som relevant i mitt studie.

## **Kommunikasjon**

Kommunikasjon er eit omfattande område og det er difor vanskeleg å finne ein definisjon som er heilt dekkjande. Eg har vald å framheve intensjon, deling og lytting som viktige element for kommunikasjon slik det vert nytta i denne oppgåva.

### Intensjon

Det finnst mange definisjonar av kva som er kjenneteiknar omgrepet kommunikasjon. Ragnar Rommetveit presenterar det slik; "Særmerkt for kommunikasjonshandlinga er nemleg ein sendar eller budskapsformidlar med ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar" (Rommetveit, 1972 s. 31). Modellen baserar seg på at menneske har ein intensjon om å gjere noko kjent for ein mottakar. Det gjerast ved ei innkoding av det intenderte budskap i eit kommunikasjonsmiddel, deretter skjer det ei avkoding av mediet som sett mottakaren i stand til å oppleve intensjonen i innkodinga og slik kunne ta imot budskapen sendaren kjem med (ibid.). I mellommenneskeleg kommunikasjon derimot vil vi oppnå noko anna eller noko meir. Vi handlar ut frå bestemte verdiane som vi ynskjer å fremje i samhandlinga, som t.d tillit, styrke utvikling og læring og evne til meistring. For å oppnå god kommunikasjon må vi då handle slik ein tek vare på desse verdiane (Røkenes & Hanssen, 2002). Barns medverknad der rom for barns uttrykk og deltaking står sentralt, vil her representere ein verdi som det er viktig å ivareta. Brot i kommunikasjon oppstår når vi ikkje når fram med budskapen, når vi vert tillagt feil intensjon eller når vi oppnår noko anna enn det vi har ynskje om å oppnå.

Talespråket er den vanlegaste forma for menneskeleg kommunikasjon. Talespråket har ein kode, eit system av reglar med mange viktige funksjonar som t.d. tankeutveksling og overføring av kunnskap (Nordahl & Misund, 2009). I følgje Rommetveit (1972) er språket ein brubyggjar og har stor betyding for det einskilde menneske. Talespråket er mediet som gjer det mogleg for eit menneske å opne seg og gi andre innsyn i eigne opplevingar. Det er viktig å skilje kommunikasjon og talespråket, og Per Lorentzen nyttar eit godt døme på dette; "Hvis jeg strandet på en øy sammen med en arabisktalende person, ville vi ikke vært

i nærheten av å forstå hverandres talte språk, men kommunikasjon mellom oss ville ikke stoppe opp av den grunn”(Lorentzen, 2009, s. 52). I følgje teoretikaren Gregory Bateson består kommunikasjon av meir enn talespråket (Rasmussen, 1987). Ein kan uttrykkje seg anten ved verbal kommunikasjon eller ikkje-verbal kommunikasjon. Det verbale eller språklege budskap gjeng føre seg normalt på innhaldsplanet, medan det ikkje-verbale har med relasjonar å gjere (ibid.). Kommunikasjon krev samsvar mellom det som vert sagt og det som kroppen syner. Det er totalkommunikasjon, noko meir enn tale, og kan omfatte gester, uttrykk og handlingar (Nordahl & Misund, 2009). Ved å ha ein slik vid forståing av kommunikasjon er ein i større grad open for den andre sine signal, ynskjer, behov, tankar og kjensler. I motsett fall vil ein stå i fare for å ikkje fange opp alle initiativ som barna formidlar. Dette perspektivet på kommunikasjon syner at kvar einskild må verte sett på som språkbrukar uansett kommunikasjonsform.

### Deling og lytting

I følgje Olga Dysthe (2001) bør ein sjå på kommunikasjon som eit dialogisk samspel, noko som eg vil ta utgangspunkt i her. Dialog betyr ein samtale, og når eg her nyttar omgrepet samtale støttar eg meg på Per Linells definisjon av dialog; ”any interaction through language (or other symbolic means) between two or severals individuals who are mutually co-present” (Linell, 2001, s. 13). Ein samtale er altså noko som gjeng føre seg mellom to eller fleire personar som nyttar språk i interaksjonen. Eit viktig aspekt ved denne definisjonen er det prosessuelle. Meininga ligg ikkje i det aktørane seier, men meininga vil kome fram undervegs i kommunikasjonen mellom aktørane ved at menneske konstruerer, vurderer, tolkar (Berge, Coppock & Maagerø, 1998). Aktørane vil dele erfaringar og opplevingar. Ei dialogisk tilnærming til kommunikasjon rettar merksemd mot dialogen sine tre element. Det eigne sjølvet, den andre og det som er i mellom (Lorentzen, 2009). Desse perspektiva er grunnleggjande i all kommunikasjon og samhandling. Det som skjer vil vere avhengig av den fysiske og sosiale omverden, konteksten, som kommunikasjon gjeng føre seg i. Omverda vil opplevast ulikt av ulike personar. Frå eigenperspektivet ser eg verda frå min ståstad. Men som pedagog må ein også halde seg til barna sin oppleving av verda, andreperspektivet. I sjølve samhandlinga og kommunikasjon mellom pedagog og barn vert det skapt ei felles oppleving, eit intersubjektiv rom for handling (Røkenes & Hanssen, 2002). Denne tredelinga kan synleggjerast ved å sjå på dialogen som ein ”glidelås”. Dialogen fungerer slik at bidra til aktørane grip inn i kvarandre og skapar slik eit heile (Nordahl & Misund, 2009). Å delta i ein dialog vil seie å møte den andre og den

andre sin skilnad på ein spesiell måte, vere open for det, ta det alvorleg og lytte til det den andre har å seie. Lytting vert i litteraturen framheva som relevant i høve det å hjelpe barna til å finne meining med det dei møter, oppleve og gjer. Eg vil vidare konkretisere kva det vil seie å vere lyttande.

### **- Å vere lyttande**

Når ein skriv om læring er det nærliggjande å nytte omgrep som å snakke, å forklare eller å overføre kunnskap. I følgje Dahlberg og Moss (2005) er derimot ”å lytte” det viktigaste omgrepet. Å lytte er noko meir enn berre det å høyre på kvarandre. Det kan vere eit verkemiddel for ein meir demokratifremjande praksis og vert omtalt som ein føresetnad for praktisering av barns medverknad i både litteratur og forskning (Andresen, 2010; Emilson, 2008). Pedagogen bør stille seg undrande til korleis ein kan hjelpe barna med å finne meining med det dei gjer, det dei møter og det dei opplever.

### Å lytte

Lytting handlar i utgangpunktet om ei innstilling vi har til andre. Carlina Rinaldi omtalar lytting slik;

Listening as welcoming and being open to differences, recognising the value of the other's point of view and interpretation. Listening to the hundred, the thousand language, symbols and codes we use to express ourselves and communicate (...).  
(Rinaldi, 2005, s. 20).

Ein lyttande pedagog må vere open og sensitiv mot andre og vil bli knytt til andre menneske ved at ein vert involvert i den andre sine tankar og meiningar. Lytting vert ein premiss for å leve i eit fellesskap der alle er subjekt og kan lære av kvarandre (ibid.). Å sjå på barna som subjekt og aktive medskaparar av kunnskap vert ein føresetnad for å skape eit miljø som Rinaldi siktar til. Kommunikasjon bør vere prega av dialog der den gjensidige deltaking i samtalen vert framheva. Tradisjonelt har kommunikasjon vore sett på ut frå ein modell med sender-mottakar, der barna skal vere mottakarar av pedagogens overføring. Lytting derimot er ein svært interaktiv prosess, der pedagogen må delta saman med barnet i eit rom prega av at begge partar lyttar aktivt og prøvar å finne meininga med det dei gjer. Å skape meining og kunnskap oppstår her i ein kontinuerlig relasjonell prosess prega av formulering, omformulering, testing og forhandling. Gjennom ein slik prosess vert barnas interesse vekka (ibid.).

### Dialogisk lytting

Om pedagogen har merksemda retta mot den eine parten i samtalen og prøvar å forstå det som denne personen forstår omtalast det som aktiv lytting (Johnsen-Høines & Alrø, 2010). Ei av utfordringane med barns medverknad er nettopp balansen mellom barns perspektiv og egne planar, det Johannesen og Sandvik (2008) kallar ”tvilens mellomrom”. Fokus kan lett vektast på det eine eller det andre. Lytting kan då verte praktisert på ein slik måte at det er det eine perspektivet som gjeld. Dialogisk lytting har merksemd mot begge partar si forståing (Stewart, 1999). Det handlar mest om det som skjer *mellom* partane i samtalen og er eit forsøk på å balansere mellom sitt eige perspektiv og å vere open for andre sitt perspektiv. Formålet er meir å skape ei felles meining mellom dei kommuniserande partane, enn av å få rett (ibid.). Merksemda er då retta mot kunnskapen eller innsikta ein er på veg mot. Partane vil då vere opptekne av ein felles prosess som ein saman skal finne ut av, der ein støttar kvarandre og får støtte av pedagogen undervegs.

Evalueringar syner ei aukande bevisstheit rundt det å få tak i det barna uttrykkjer (Østrem et al., 2009). Ein kan tolke det som at barna vert sett og hørt, ein kommunikasjon prega av lytting. Likevel syner forskning at pedagogane har ein tradisjonell måte å formidle kunnskap på. Kommunikasjon er prega av forklaring, oppretting av feil og forteljing og er samanfallande med det Palludan (2007) definerar som undervisningstone. Bruk av undervisningstone<sup>4</sup> vert sett på som eit uttrykk for at dei involverte barna ikkje er anerkjent som ein fullverdig partner (ibid.). Det betyr ikkje at dei involverte barna ikkje vert sett og høyrte eller at pedagogane ikkje anerkjenner barna. I praksis vert barna både sett og høyrte, men på ein måte som ikkje inneheld ei forståing av barn som fullverdig partner (ibid). Dei vert sett på som barn – som objekt. Då er det vanskeleg å praktisere dialogisk lytting der ein balanserar mellom eige og andres perspektiv.

Frå eit lyttande perspektiv skal pedagogen dermed ikkje vere ein passiv lyttar som berre tek imot det som barna har av tankar og teoriar. Rinaldi (2005) derimot ser på pedagogen si rolle som kompleks som varierar roller etter behov, alt frå igangsetter, sufflør, scenograf og til å vere publikum. Med utgangpunkt i lyttande pedagogikk skal pedagogen prøve å lytte ut frå barnets perspektiv, introdusere nye moglegheiter og tankar gjennom utforsking, og

---

<sup>4</sup> Undervisningstone vert nærare definert s.24..

ha positiv innstilling for det ukjende. Konsekvensen er at pedagogen skal stille spørsmål og ikkje krevje fasitsvar.

### **- Bruk av spørsmål**

I planlagde læringsaktivitetar er det samtale, formidling eller sjekking av kunnskap som naturleg vil vere i fokus. Læringsaktivitetar i barnehagen har vore prega av ein instrumentalistisk måte å arbeide med læring på. Barn vert då mottakarar i formidling av planar og struktur, og kommunikasjon er prega av det Bae (2004) kallar tronge samspelemønster. Kommunikasjon er då kjenneteikna av saklege spørsmål som krev gitte svar, og gjerne eitt rett svar. Det er gjerne pedagogen som stiller spørsmål, gjev vurderande kommentarar og merksemda vert retta mot pedagogen si formidling (ibid.). Barn skal i følge Rammeplanen lære gjennom oppleving og erfaring, og må møtast på ein utfordrande og utforskande måte. Det skal skapast rom for barns uttrykk og deltaking. Det står i kontrast til pedagogen som autoritet og kunnskapsformidlar.

### Opne spørsmål og utvekslingsstone

Barnehagebarn må skaffe seg kunnskap gjennom andre menneske om tema dei er opptekne av eller lurar på. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2007) meiner at vegen til kunnskap er gjennom spørsmål. Ved å stille spørsmål plasserar ein noko i det opne, der det ikkje finnast eit fastlagt svar. Han meiner at for å kunne kunsten å spørje må ein vite at ein ikkje veit (ibid.). Å vere spørjande vil vere å førehalde seg dialogisk. Dialogen må vere prega av undersøking, uforutsigbarheit, likeverd og føresett ei villig haldning til risiko (Johnsen-Høines & Alrø, 2010).

Spørsmål kan vere spørjande om dei er opne for moglege svar. Røkenes og Hanssen (2002) omtalar det som opne spørsmål. Gjems (2009) nyttar omgrepet inviterande spørsmål og seier at den type spørsmål indikerar for barna at dei skal medverke. Opne spørsmål er formulert slik at det vil kome fram meir informasjon, og vil bidra til at den andre parten uttrykkjer meir av si oppleving, kjensler og meiningar. Opne spørsmål begynner gjerne med kven, kva, korleis og kvifor. Det inviterar den andre til å skildre på eige grunnlag ein situasjon, ei hending eller oppleving, forklare samanhengar eller prosessar, evaluere eller forklare og gi meining til eigne eller andre sine handlingar (Røkenes & Hanssen, 2002). Det er ein føresetnad at partane har ei forventning som er søkjande, prega av å vere nysgjerrig og har eit ynskje om å forstå meir. Det å vere spørjande saman inneber at

samtalepartnerane ser ein felles agenda der målet er å utvikle interessefelt, der både tema og fellesskapet eller interaksjonen utviklast (Johnsen-Høines & Alrø, 2010). Ei kommunikasjonsform som inneheld opne spørsmål er det Palludan (2007) definerar som utvekslingstone. Då talar barna og den vaksne saman, der begge partar spør og svarar. Både barn og pedagog deltek som samtalande subjekt i interaksjonen, der dei utvekslar erfaringar, meiningar, kunnskap og opplevingar. Å vere spørjande er retta inn mot vidare refleksjon og nye spørsmål som føreset eksperimenterande, undrande, utforskande og utprøvande haldningar. Det samsvarar med dei føringane nemnd ovanfor som står i Rammeplanen. Pedagogen har vore sett på som autoritet og kunnskapsformidlar. Ein slik spørjande praksis bryt dermed med opplagde tenke- og talemåtar, og kan difor opplevast som utfordrande.

### Lukka spørsmål og undervisningstone

Spørsmål kan vere spørjande, men treng ikkje vere det. Når svara ikkje inkluderar nye spørsmål, dvs det ikkje har moglege innbakte spørsmål i seg, vil det falle utanfor dialogen og lukke samtalen. Gadamer (2007) omtalar ei slik form for spørsmål som ”skinnspørsmål”. Bruk av spørsmål kan då opplevast autoritært og kan fungere som undertrykkjande, sidan dei som skal svare ikkje veit svara eller ikkje forstår kva som er forventa av dei. Spørsmåla vert omtala som lukka eller tatt-for-gitt-spørsmål og er spesifikke og retta mot å få bekrefta eller avkrefta ei bestemt opplysning. Oftast kan desse begynne med eit verb og kan svarast med ja eller nei (Gjems, 2009; Røkenes & Hanssen, 2002). Samtalen vert då meir prega av intervju, der vi får svar på akkurat det vi spør om, og anna relevant informasjon bli ikkje teke med. Der barna vil fortelje, dele si oppleving og kunnskap, vert dei møtt med det som Palludan (2007) definerar som undervisningstone. Pedagogen legg vekt på forklaring, instruering og innføring. Pedagogen spør og barna svarar og er objekt for pedagogen si undervisning, og barna får liten føresetnad for å søkje og dele kunnskap. Barna vil vegre seg for å svare på spørsmål når der ligg ei forventning om rett svar, og bruk av lukka spørsmål kan ha ein negativ verknad på samspelet med tanke på rom for barns uttrykk og deltaking (Bae, 2004). Desto fleire lukka spørsmål pedagogen stiller desto meir passiv og lukka vert barna.

### Ein spørjande veremåte

For å unngå ei slik undertrykking må pedagogen, ifølgje Johnsen-Høines og Alrø (2010), stille seg spørjande til spørsmål. Gjennom ei spørjande tilnærming kan man danne ei

spørjande haldning og praksis som igjen kan vere grunnlag for å ha distanse til, vere kritisk til og kunne handtere ulike typar spørsmål. Det kan gjerast ved å la barna vere nysgjerrige, undersøkjande, utfordrande og kritisk (ibid.). Ei av utfordringane til pedagogane er balansen mellom å følgje planar og ta barnas innspel. Forsking syner at når pedagogen har ein intensjon med aktiviteten vert det gjerne fokus på formidling, der pedagogen si formidling vert i fokus (Fennfoss & Jansen, 2012). På den andre sida syner studie til Jansen og Tholin (2011), at pedagogar stiller mange spørsmål i samtalar med barn. Når det er sagt kan samtalar innehalde mange spørsmål utan at det garanterar for at formålet er undring, utforskning eller noko ein vil vite meir om og der barna er aktive i prosessen. Dermed er det ikkje bruk av spørsmål men like gjerne ein spørjande veremåte det her er snakk om. Ein spørjande veremåte der det handlar om å søkje informasjon om noko, eller nysgjerrige undrande uttrykk der ein søker mot ein ny erkjenning (Johnsen-Høines & Alrø, 2010). Gjennom ein spørjande veremåte søker du både avklaring og forståing og å sjå på det uvisse og undersøkjande. Det er ein kombinasjon som gir både støtte og utfordring.

#### **- Svar som inviterar til deltaking**

Med utgangspunkt i Biesta (2009) si tenking kan samtalen sjåast på som ein sosial kontekst som ein delar med andre som er ulik frå ein sjølv, og som representerar noko anna enn ein sjølv. Pedagogen si leiing vil derimot ha konsekvens for barna si språklege deltaking i samtalen (Gjems, 2007). Det er ikkje uvanleg at pedagogen stiller spørsmål for å innleie og ta initiativ til ein samtale og ber om respons frå barnet. Pedagogen kan då velje ulike måtar å svare på avhengig av kven ein snakkar med, kva type samtale det er og ikkje minst hensikta med samtalen (Røkenes & Hanssen, 2002). For å skape ein dialogisk samtale vil det vere avgjerande korleis pedagogen svarar på responsen til barna. Opning av samtalen definerar kva som skal skje, og inviterande spørsmål eller uttrykk som ”vi skal prøve å finne ut av...” indikerar at barna skal medverke. I følgje Gjems (2011a) er det ideelle at pedagogens respons skal invitere barna til å utdjupe, utvikle og undersøkje temaet for samtalen. Dette vil også auke barna si deltaking. Å evaluere og avslutte samtalen er ikkje ynskjeleg. Gjems (2007) vektlegg det potensialet som ligg i at barna vert ytterlegare utfordra til å dele sine tankar om kva dei trur, meiner og tenkjer i samtalar med meir erfarne samtalepartnarar. Det er einskilde uttrykk og handlingar som ser ut til å påverke barnas deltaking positivt. Kva skal til for at samtalanane får eit meir utforskande og fabulerande innhald og slik auker barns deltaking? Her vel eg å framheva tid til å tenkje,

avgrensande eller utvidande respons, og sak- eller kjensleorienterting som relevante element.

### Tid til å tenkje

Ifølgje Tholin og Jansen (2011) vil bruk av pausar vere eit viktig verkemiddel for å få barna til å reflektere og fortelje i sitt tempo. Barn kan trenge tid til å tenkje seg om, og det vil samstundes signalisere interesse for barnas bidrag og synspunkt. Å ta seg tid til å vente vil også framheve betydinga av barnas ytringar. Kvar og ein er ekspert på sine synspunkt og slik er det verdt å vente på det dei andre vil fortelje om. Tid til å tenkje er også ein føresetnad for å lytte (jfr å lytte). Det er ikkje nok at pedagogen lyttar, også barnas evne til lytting er essensielt. Ved at pedagogen gjer barna merksam på at dei må ta omsyn ved å vere stille fordi det einskilde barn tenkjer, understrekar også barnets aktive rolle. Om kunnskap skal skapast i fellesskap med andre fordrar det like mykje barn som lyttar til kvarandre som til den vaksne (ibid.). Dette er i tråd med lytting som nemnd ovanfor, og kva betyding det har for barna å kunne uttrykkje seg og presentere sine synspunkt som demokratisk verdi.

Dialogane mellom barna og pedagog kan vere kortvarige og har preg av eit intenst tempo. Dialogen har raske skifte mellom kva barn som er i fokus og kva tema som er i fokus (Bae, 2004). Å praktisere prinsippet om det å vere stille som signal for interesse kan by på utfordringar. Gjems (2011a) har gjennom si studie funne at dei barna som svara først, oftast fekk merksemda til pedagogen. Dei barna som nytta tid til å tenkje gjennom kva dei skulle svare, vart fleire gongar sett til side av barna som overtok ordet, og dermed også merksemda. Det synte seg at stille barna trengde oppfølgingsspørsmål, konkretisering og ei meir avgrensing av svaralternativ (ibid.). Bae (2004) framhevar likevel at dialogar som frå pedagogen sin ståstad kan verke flyktig og bagatellmessig, kan vere viktige opplevingar frå barnas perspektiv.

### Avgrensande eller utvidande respons?

Forsking syner at pedagogen i prosjektsamtalar nyttar mykje spørsmål, er lite aktiv med eigen kunnskap og assosiasjonar og lite utvidande i høve tema (Jansen & Tholin, 2011). Samtale er ein dynamisk læringsprosess der mykje kan skje, og for å lære må pedagogen gje barna føresetnadar for å oppdage ulike måtar å tenkje på. Ved å følgje opp og utvide tema for samtalanen synleggjer pedagogen variasjonar av måtar å forstå på. Ved å svare



*utvidande* vil pedagogen invitere den andre til å utvide fokus for samtalen, dra inn meir informasjon, fortelje om opplevingar, bringe inn nye tema eller kome med fleire døme (Røkenes & Hanssen, 2002). Dette kan gjerast ved tilbakemeldingar som ”er det nokon som har opplevd noko som liknar?” eller ”er det fleire ting du har lyst å snakke om?”. Utvidande svar vil skape utforskande og opne samtalar, og nyttast der formålet er å forstå korleis den andre opplever verden og kva hensikt den andre handlar ut frå. På den andre sida kan utvidande uttrykk som ”er det andre ting du vil seie?” også skape tvil hjå barna. Barna kan då verte usikre og undre seg over om det er noko pedagogen søker spesifikt (ibid.).

Barnehagen er framheva som læringsarena og det kan vere at pedagogen har ynske om å gå i djupna på eit tema. Då kan meir *avgrensande* svar vere aktuelle, der formålet er å rette merksemda mot noko særskild. Det kan gjerast ved å ikkje svare på det andre seier eller berre delar av det (Røkenes & Hanssen, 2002). Forskinga nemnd ovanfor syner at i aktivitetar der pedagogen har ein intensjon er det nettopp tema og pedagogen si formidling som er i fokus. Det kan tolkast som kommunikasjonen då vil vere prega av avgrensande svar. Med føringar om barns medverknad kan det også vere ein fare at pedagogen vil halde seg i bakgrunnen som kunnskapsformidlar. Då kan svara frå pedagogen i stor grad verte bekreftande eller det Jansen og Tholin (2011) kallar bejaing av barns si forståing, der pedagogen gjentek det som barna seier. Det kan vere til hinder for at ny forståing kjem inn og at læringa vert delt mellom barna og pedagog. Det synleggjer at intensjonen for kommunikasjon vil vere av betydning for korleis pedagogen svarar. Om ein ser på Habermas sin teori om kommunikative handlingar, kan meininga med kommunikasjon vere prega av forståing eller oppnåing av bestemte mål. Difor er det viktig at ein som fagperson tenkjer over korleis måten ein svarar på vil påverke kommunikasjonsprosessen og den andre si oppleving. Nokre gongar vil det vere mest hensiktsmessig å svare utvidande medan andre gongar er det best å svare avgrensande. Pedagogen bør vere aktiv lyttande og fleksibel i måten ein svarar på (Røkenes & Hanssen, 2002).

Det kan tolkast slik at pedagogen skal svare på ein hensiktsmessig og gjennomtenkt måte. Det må likevel stillast spørsmål om ikkje ein gjennomtenkt måte å svare på kan verke manipulerande og gjere barna til objekt for eigne strategiar for påverknad? FN's barnekonvensjon er sett på som radikal i høve tradisjonell oppsedingspraksis som vil krevje ei ny vaksenrolle (Eide & Winger, 2006). Det at barna skal bli sett og høyrtd med

sine synspunkt og delta er noko som omhandlar viktige aspekt i autoritetstilhøve mellom barna og pedagog. Fleire peikar på at barns medverknad kan oppfattast som eit pedagogisk prosjekt der pedagogane *gir* barna moglegheit til å bli sett og høyrte og delta ut frå sin maktposisjon (Bae, 2006). Ut frå eit slikt perspektiv kan pedagogen vere så oppteken av sin pedagogisk intensjon at ein ikkje tek høgde for barns rett til å uttrykkje seg ut frå egne subjektive premiss. Barn medverknad vert eit prosjekt for dei vaksne, ei strategisk handling. Om samtalen gjeng føre seg på pedagogen sine premissar og er retta mot å oppnå pedagogen sine ynskjer, vil dette ha konsekvens for val av svar. Professor Linell derimot meiner at nettopp forskjellen i synspunkt, kunnskap og erfaringar gjev oss grunn til å samtale med kvarandre. Dermed vert asymmetri i sjølve kommunikasjonen ein viktig føresetnad for samtale (Linell, 2001). Frå eit slikt perspektiv må ei grunnleggjande lyttande haldning liggje til grunn for ein gjennomtenkt måte å svare på.

### Kjensle- eller saksorientering?

Mellommenneskeleg kommunikasjon vil alltid vere prega av kjensler, og nokre gongar kan kjensler vere langt viktigare enn innhaldet i det som vert sagt. Røkenes og Hanssen (2002) meiner fagfolk står i fare for å bli saks- og tankeorienterte. Fokus vert å gi og få tak i informasjon i staden for å skape tryggleik og tillit. Når ein svarar affektivt er ein derimot oppteken av det budskapet som omhandlar kjensler, t.d. om ein guarar eller gler seg til noko. I følgje Gjems (2011a) vil ord som handlar om mentale prosessar invitere oss til å snakke om kva ein kan meine, tenkje, tru, synast og føle. Mentale ord vil som regel vere både kognitivt utfordrande og utvidande for barna. Forskinga synt til i kap 2 syner derimot at nettopp ord som omhandlar mentale prosessar er lite nytta av pedagogane.

Det finnast ikkje rett eller gale svar på slike ytringar som ifølgje Gjems (2011a) er nødvendig for å ivareta og utvikle demokrati. Kompleksiteten rundt seleksjon av kva pedagog vil høyre er relevant også her. Kinney (2005) stiller spørsmål om vi er redde for ikkje å vite svara, å bli flau eller bli utfordra? Når ein nyttar ord som handlar om mentale prosessar har det konsekvens for pedagogen sin kontroll. Då opnar ein for det uvisse, der ein nyttar opne spørsmål og ikkje veit kva innspel barna bidreg med. Emilson (2008) konkluderar likevel med at pedagogen kan utøve kontroll trass mindre kontroll over aspekt ho kallar kva og korleis. Pedagogen regulerar då innhaldet etter deltakarane sine initiativ, og ventar, gjev tid til respons og opnar for deltaking frå barna.

## **Oppsummering av teoretisk ramme**

I denne oppgåva vert barns medverknad sett på som ein demokratisk verdi. Pedagogens si haldning til og evne til å møte mangfaldet i barnehagen vert sett på som grunnleggjande ved praktisering av barns medverknad. Det å anerkjenne skilnadar vert eit viktig aspekt. Teorien om det radikale demokrati er prega av eit relasjonelt syn på korleis menneske er relatert til kvarandre. I eit pluralistisk demokrati finst det ikkje konsensus, men konflikter. Fokus er på korleis ein møter desse konfliktane, der relasjonar kan vere prega av agonisme eller antagonisme. Oppgåva bygg på ei dialogisk tilnærming til kommunikasjon der intensjon, deling og lytting er presentert som viktige aspekt. For å belyse dei tre nemnde aspekta, vert det presentert ulike kommunikative element og kva betydning det har for å leggje til rette for barns uttrykk og deltaking. Habermas (1999) er sentral når det gjeld betydning av intensjon bak handlingane. Kjennskap til intensjon bak handlingane er ein føresetnad for forståing av handlingane. Ulike relasjonar mellom menneske vil krevje ulike handlingar, og aktørane må vere seg bevisst på kva handling som må nyttast til kva saksområde. Å vere lyttande kan vere eit verkemiddel for ein meir demokratifremjande praksis, og vert omtala som ein føresetnad for praktisering av barns medverknad. Det kan lyttast både aktivt og dialogisk. Å vere lyttande inneber ei kompleks rolle for pedagog, som må varierast etter ulike behov. Korleis pedagog nyttar spørsmål vil ha konsekvens for barns uttrykk og deltaking. Det vert presentert ulike typar spørsmål, opne, lukka og drege parallellar til Palludan (2007) sin utvekslings- og undervisningstone. Pedagogens sin respons kan ha betydning for barns moglegheit til å uttrykkje seg og til deltaking. Tid til tenkje, avgrensande og utvidande respons og det å vere saks- eller kjensleorientert vert omtala. Den teoretiske ramma som er presentert, og relevant forskning frå kapittel to vil danne grunnlaget for dette studie. Neste steg er å presentere val av forskingsmetode og gjere greie for val som er gjort under forskingsprosessen.

#### **4. FORSKINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG**

Formålet med undersøkinga er å sjå kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom pedagogane og barna ved planlagde læringsaktivitetar i barnehagen, og analysere funna opp mot element som aukar barns rett til deltaking og det å uttrykkje seg. I dette kapittelet gjer eg greie for og argumenterar for ein kvalitativ tilnæringsmåte og observasjon som metode. Deretter vil eg skildre val og vurderingar som er gjort i løpet av forskingsprosessen. Til slutt vil eg drøfte mi forskning opp mot omgrepa validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderingar.

##### **Kvalitativ tilnæringsmetode**

Barns rett til medverknad er ei relasjonell utfordring. Barns deltaking og føresetnad for å uttrykkje seg vert her vurdert som element som må tolkast og forståast i lys av den konteksten dei inngår i, og som vanskeleg kan fangast opp gjennom måling og kvantifisering. Det var vanskeleg å kategorisere elementa i kommunikasjon på førehand, og eg vurderte det slik at eg ville fange opp meir av det som skjedde om eg var tilstades i aktiviteten. Eg har difor vald ei kvalitativ tilnærming gjennom klasseromsforskning, og bruk av observasjon av kommunikasjon mellom pedagogane og barna som metode for å få svar på problemstillinga.

Det vitskaplege grunnlaget for kvalitativ tilnærming er fortolkande teoriar som symbolsk interaksjonisme, fenomenologi, hermeneutikk og postmodernisme. Fortolking har difor ein sentral plass i kvalitativ tilnærming. Klasseromsforskning er ei relativt ny forskningstilnærming og vert av Sigrunn Gudmundsdottir (1998) definert som forskning på praksis. Gudmundsdottir (1998) legg vekt på eit fortolkande perspektiv, der eit viktig formål er å gjere det usynlege i klasserommet synleg for dei som deltek. Kirsti Klette definerar forskningstilnærminga slik: "(...) klasseromsforskning er forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer" (Klette, 1998, s.15). Det vil gje informasjon om korleis individ fortolkar og agerar i ulike situasjonar (ibid.). Nærstudie innanfor forskning i barnehagen nyttar også omgrepet klasseromsforskning, og barnehagen vil tilsvare klasserommet i denne samanheng. Klasseromsforskning kan gå føre seg alle stadar der det er institusjonalisert pedagogisk verksemd, ute som inne. Med ein slik vid definisjon famnar klasseromsforskning vidt både i høve tema og metode. Det er ikkje snakk

om ein metode eller eit tematisk fokus, men eit mangfald av metodologiske og tematiske perspektiv (Klette, 1998).

Innanfor kvalitativ tilnæringsmåte kan ein nytte analyse av tekstar og visuelle uttrykksformer og analyse av audio- og videoopptak som framgangsmåte. Dei to mest nytta metodane derimot er intervju og deltakande observasjon (Thagaard, 2009). Intervju vil gi informasjon om ein skilde personar si oppleving og synspunkt over situasjonen. Når forskar oppheld seg saman med aktørar og systematisk observerar deira handlingar kallast det deltakande observasjon. Observasjon eignar seg til å få informasjon om personars handlingar og korleis dei føreheld seg til kvarandre (ibid.). Eit fellestrekk for både intervju og observasjon er at forskar har direkte kontakt med informantane, og data som skal analyserast uttrykkast i tekst. Eg vurderar bruk av observasjon som relevant i høve mi problemstilling. Formålet med oppgåva er å sjå korleis pedagogens kommunikasjon legg til rette for at barna skal få uttrykkje seg på ein måte som aukar barns deltaking ved læringsaktivitetar i barnehagen. Eg vil sjå kva som ”faktisk skjer”. Pedagogens si oppleving av situasjonen vil ikkje vere relevant i høve problemstillinga slik eg vurderar det.

### **- Observasjon**

I følge Postholm (2005) er observasjon eit av dei viktigaste reiskap ein som forskar har for å samle inn data frå feltet. Seleksjon er ein sentral del av observasjon, der eg som forskar må ta stilling til omfang av mi deltaking i forskingsarbeidet (Thagaard, 2009). Gold har utvikla omgrep som syner ulike måtar ein observasjon kan gå føre seg på (Postholm, 2005). Frå det eine ytterpunktet som fullstendig deltakar til det andre ytterpunkt som fullstendig observatør. Deltakande observasjon er den mest vanlege forma og utgjer ein mellomting mellom dei to ytterpunktta. Kva rolle ein som forskar vel, har samanheng med kva innverknad forskarens nærver har på informantane, kva kompetanse forskar har og kva rolle som er etisk forsvarleg (Thagaard, 2009). Som yrkesaktiv pedagog kjenner eg kvardagen i barnehagen og kan på førehand kjenne til element som kan vere relevant å fokusere på. Sidan eg skulle observere kommunikasjon mellom barn og pedagog, ville eg som forskar vere tilstades, men samstundes ha ei minst mogleg deltakande rolle. Etter mi vurdering ville det gi ei god ramme for å få notere etter kvart det som vart sagt og gjort. Likevel er det viktig å ta stilling til kva innverknad eg som forskar kan har på interaksjon mellom barn og pedagog. Som forskar vert det viktig å oppnå ei tilstrekkeleg nær kontakt til informantane for å skape tillit, samstundes som forskar skal ha distanse nok til å vurdere

situasjonen utanfrå og ha eit anna perspektiv enn informantane (Thagaard, 2009). Her måtte eg heile tida ha ei bevisst haldning mot å halde distanse og søkje andre perspektiv, sidan det var ein kvardag som eg sjølv hadde erfaring med. Dette vert nærare omtala under reliabilitet.

### Observasjonskjema

Ved observasjon står feltnotat heilt sentralt. I tillegg kan ein nytte tekniske hjelpemiddel som lyd-opptakar eller video (Thagaard, 2009). Bruk av hjelpemiddel må vurderast med tanke på verknad det har på informantane. I dette tilfellet er informantar barn som lett kan verte opptekne av utstyr som lydopptakar eller video. Det var heller ikkje føringar for kvar og korleis dei planlagde læringsaktivitetane som eg ville observere, skulle gå føre seg. Det kunne by på utfordringar i høve det å flytte video-utstyr etter ulike lokalitetar. Bruk av lydopptakar ville ikkje fange opp det som skjedde rundt det som vart sagt, noko som eg vurderte som relevant i dette studiet. På bakgrunn av dette vurderte eg bruk av feltnotat som best eigna metode. Dei feltnotata som vert skrive under observasjon skal vere til hjelp for å analysere data i etterkant (Thagaard, 2009).

Som forskar må ein ta stilling til grad av struktur ein skal nytte seg av i observasjonsprosessen (Næss, 2006). Eg har vald å observere heilt ope utan noko førehandsbestemt observasjonskjema, også kalla ustrukturert observasjon (Kleven, 2002). Det er ikkje definerte kategoriar på førehand, men ein skriv ned så fullstendige og detaljerte feltnotat som mogleg om det ein har observert, for så å søkje etter mønster. Bruk av ustrukturert observasjon kan medføre både ulemper og fordelar. Ein fordel er at eg ville vere open for å finne mønster og andre element enn dei eg hadde kjennskap til frå teorigrunnlag og eigne erfaringar. Bruk av førehandsbestemte kategoriar ville vore styrande for kva eg ville observere og mogleg avgrensande i høve andre mønster. Ei ulempe er at ustrukturert observasjon står i fare for å verte subjektive og lite målretta. På den andre sida vil observasjonar alltid vere påverka av observatøren ifølgje Postholm (2005). Vi forstår det vi ser gjennom tidlegare erfaringar og opplevingar, noko som vil påverke kva vi observerar. Forskar vil møte forskingsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og er til hjelp for forskaren med å rette blikket mot aktuelle handlingar. Dette vil fungere som eit filter som forskingsfeltet opplevast gjennom. Eg som forskar stiller med teoretisk bakgrunn og erfaring frå feltet som kan påverke kva eg ser. Likevel vil ein kvalitativ forskar, i følgje Postholm (2005), så langt det er mogleg, vere innstilt på at forskingsfeltet

kan opne for andre fokus eller tema enn det som er tenkt eller antatt på førehand. Konsekvensen er at forskaren då kan innhente empiri som ikkje kan forståast ved hjelp av teorigrunnlaget som er lagt, og må slik setje seg inn i ny teori (ibid.). Med bakgrunn i problemstillinga har eg definert område innan forskingsfelt i slik grad eg vurderte det som gode rammer for både ein målretta, men likevel ustrukturert observasjon.

Trass valet av utstrukturert observasjon, laga eg eit observasjonsskjema som eg nytta. Øvst på observasjonsskjema konkretiserte eg informasjon om grunnleggjande rammer. Der var det felt til utfylling om tal på barn, tal på vaksne, tidsramma for observasjon, kva formålet var med aktiviteten og innhaldet for aktiviteten (jfr. vedlegg 1). Storleik på gruppa og tal på vaksne kan legge rammer for kommunikasjon i høve barns moglege deltaking. Det var også samsvar mellom storleik på gruppe og kva eg som observatør kunne klare å notere av det som skjedde og vart sagt. Sidan eg skulle observere læringsaktivitetar der pedagog hadde ein intensjon med aktiviteten, var det essensielt at eg visste målet med aktiviteten. Innhaldet i læringsaktivitetane kunne variere alt frå forming, leik, lesing, spel, songstund osv. Observasjonsskjema var elles opent, der formålet med observasjon var å skrive ned kommunikasjon mellom barna og pedagogen i dei aktivitetane eg observerte. Der var ei kolonne der eg kunne notere kommentarar undervegs. Som nemnd tidlegare har fortolking ein sentral plass i kvalitativ tilnæringsmetode. Kvalitative tekstar skal ifølgje Geertz ikkje berre skildre, men også tolke dei fenomen som vert presentert ved å nytte ”tette” eller rikholdige skildringar (sitert i Thagaard, 2003, s.37). Det skal fokuserast på ei djupare meining enn den som er innlysande. Rikholdige skildringar inkluderar både kva informanten kunne ha meint med handlinga, kva fortolking informanten har, og kva fortolking forskar har. Eg vurderte det difor som viktig å ha ein eigen plass til rikholdige skildringar, og ikkje berre gjengi det som vart observert.

#### Analyse av datamaterialet

Kjeldematerialet består av åtte observasjonar av planlagde læringsaktivitetar i barnehagen gjennomført i to ulike barnehagar. Eg har eit fenomenologisk perspektiv med hermeneutisk tilnærming i mi forskning. Fenomenologien er utforskande i forma der ein søker å forstå eit fenomen i si heilskap. Grunnlaget er menneska si naturlege erfaring, altså kvardagserfaringar. Eit vald fenomen vert sett i sentrum, for så å skildre korleis dette opptrer i det einskilde menneske sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Skildringane vil danne grunnlaget for vidare analyse. I følgje fenomenologien er det viktig at utvalde

fenomen vert sett i samanheng med konteksten fenomenet opptrer i (Thagaard, 2009). Hermeneutikken framhevar betydinga av å fortolke individet sine handlingar ved å fokusere på ei djupare meining enn det som er innlysende i situasjonen. Som forskar observerar ein ytringar, og ikkje grunnar, ynskje, motiv og intensjonar (Thornquist, 2003). Tolking og forståing vert viktige aspekt. Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det kan finnast ulike fortolkingsperspektiv og eit fenomen kan tolkast på fleire nivå. På bakgrunn av dette perspektivet observerte eg kommunikasjon mellom barn og pedagog der eg stilte med ”blanke ark”. Observasjonar vart gjort fortløpande og skildringane vart grunnlaget for vidare analyse. Thagaard (2009) framhevar systematikk som viktig i forskaren si tilnærming i forskingsprosessen. For min del handlar det om ei målbevisst og strukturert leiting etter element i kommunikasjon mellom barn pedagog som aukar barns deltaking. Å analysere tyder å dele opp noko i mindre bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut frå observasjonsdata vil eg trekkje ut kategoriar som eg vil gå i djupna på og tolke. Kategoriane er inviterande ytringar, bruk av spørsmål, tid og respons på barnas ytringar. Innvendig mot denne form for analyse er at kategoriane vert tekne ut av samanhengen (Thagaard, 2009). Analyza var inspirert av Giorgi (1985) sin femstegs analysemodell som bygg på ein fenomenologisk tilnæringsmåte. Først studerar ein materiale som heilskap, før ein delar materiale inn i mindre meiningsberande einingar, før ein igjen sett det saman til ein heilskap. Det vart difor viktig å vurdere dei einskilde kategoriane opp mot situasjonen som heilskap.

#### **- Val av informantar**

Ei kvalitativ tilnærming til fenomenet baserar seg på strategiske utval (Thagaard, 2009). Då nyttar ein informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve problemstillinga eller relevant teoretiske perspektiv. Evaluering syner at det er store variasjonar i korleis barns medverknad forståast, og systematisk arbeid med barns medverknad ser ut til å ha stor betyding. Barnehagar som arbeider systematisk med personalets haldningar og kompetanse har betre oppfølging av barnas initiativ og interesser (Østrem et al., 2009). På bakgrunn av dette kontakta eg barnehagar som har fokusert på barns medverknad, og slik nytta eit strategisk utval. Pedagogar har eit særskilt ansvar for praktisering av barns medverknad og skal ha teoretiske perspektiv som grunnlag for praksis. Eg ville difor nytte pedagogar som informantar. Pedagog er her definert som personar med formell førskulelærerutdanning.



Målet var å finne informantar som hadde jobba bevisst med barns medverknad, der eg ville observere gjennomføring av fire planlagde læringsaktivitetar i to ulike barnehagar. Begge barnehagane eg studerte, er inspirert av Reggio Emilia-pedagogikken, også omtala som lyttande pedagogikk. Filosofen Loris Malaguzzi var sentral i utviklinga av den italienske Reggio Emilia-filosofien som fleire norske barnehagar har vorte inspirert av. Demokrati og dialog var viktige aspekt i filosofien, og Malaguzzi nytta omgrepet ”lyttande pedagogikk” for å skildre det å lytte til og ha respekt for andre sine tankar (Åberg & Taguchi, 2006). Grunntanken er at barna konstruerar sin eigen kunnskap saman med andre, og får erfaring med å delta i ei demokratisk verksemd der deira egne meiningar, tankar og idar har betyding. Dei vaksne skal hjelpe barna ved å lytte, tolke, forstå, støtte, rettleie, anerkjenne og ha gode samtalar med barna (ibid.). På bakgrunn av både evaluering synt til ovanfor og grunntankane til Reggio Emilia-filosofien, vurderte eg det som relevant i høve mi problemstilling å velje informantar som var inspirert av Reggio-Emilia-pedagogikken. Eg nytta spesialkonsulenten for barnehagane i den aktuelle kommunen som dørøpnar. Spesialkonsulenten ga meg oversikt over kva barnehagar som då var aktuelle som informantar og som eg kunne ta direkte kontakt med. Før eg tok kontakt studerte eg også heimesidene til barnehagane for å sikre meg at dei la vekt på barns medverknad. Trass i vektning av same pedagogiske tankar vurderte eg det til at det kunne likevel gi meg ulik informasjon med tanke på pedagogen sine subjektive sider og aktivitetar dei gjennomførte. Korleis kommuniserar dei pedagogane som jobbar bevisst med barns medverknad?

På førehand tenkte eg det ville by på utfordringar å skaffe informantar, men det synt seg at barnehagane eg kontakta var positive til deltaking. Eg tok kontakt pr telefon med styrarane som vidareformidla ynskje til pedagogar dei såg som aktuelle. Eit utarbeida informasjonsskriv som synt til formålet med observasjonen, kva situasjonar som var aktuelle og kva rolle eg som observatør skulle ha, vart også sendt til barnehagane for informasjon (vedlegg 2). Dei kunne kontakte både meg og rettleiar om det var noko spørsmål. Eit informasjonsskriv til foreldre vart også sendt til barnehagane, som vidareformidla dette til dei aktuelle foreldra. Også foreldra kunne ta kontakt med meg eller rettleiar ved spørsmål (vedlegg 3 ). Det var opp til barnehagane korleis dei ville formidle denne informasjonen ut frå sine retningslinjer. Ein barnehage valde å henge det opp til informasjon for alle. Den andre barnehagen ga informasjonsskrivet til føresette til dei barna som deltok.

Eg valde å gjennomføre ein pilotobservasjon i ein barnehage i ei anna kommune i forkant av feltarbeidet. Dette for å kvalitetssikre observasjonsskjema og praktiske rammer for gjennomføring. Dette opplevde eg som nyttig og avklarande. Observasjonsskjema syns eg fungerte bra, og det ga meg innblikk i rammene for observasjon i høve tal på barn, kor mykje eg klarte å notere og kva eg fekk med meg av totalkommunikasjon. Som ein konsekvens av pilotobservasjonen valde eg i større grad å ha fokus på den verbale kommunikasjon i læringsaktivitetane. Observasjonane i studie vart gjennomførte i ein kommune på Vestlandet våren 2012. Eg følgde pedagogar i to ulike barnehagar ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar over til saman 8 dagar. Alle dei planlagde læringsaktivitetane var gjennomført i lita gruppe med barn, frå 3-6 barn og alle i alderen 4-6 år. Det var grupper som dei nytta til dagleg ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar.

#### **- Gjennomføring av observasjon**

I forkant av observasjonane vurderte eg behovet for å vere tilstades i barnehagen før eg starta observasjonen med tanke på kva betydning det ville ha at eg var tilstades. Det vart ikkje gjort og i etterkant har eg ikkje inntrykk av at det hadde noko konsekvensar. Det er vanleg med fleire vaksne tilstades gjennom ein dag i barnehagen, og det er lite i materialet som tydar på at dette hadde stor betydning. Første dagen vart det kort informert til dei aktuelle barna at eg skulle sitje å notere for meg sjølv. Eg plasserte meg i utkanten av aktiviteten, men på ein slik måte at eg følte eg hadde god oversikt over deltakarane og handlingane deira. I følgje Thagaard (2009) er informantane si bevisstheit rundt forskaren avhengig av kor opptekne dei er med oppgåva dei held på med. I begge barnehagane var det lagt opp til formingsaktivitetar som engasjerte barna første dagen, og både pedagogane og barna vart opptekne av formingsmateriellet. Inntrykket mitt var at både pedagogane og barna var opptatt med aktiviteten. I løpet av dei 8 læringsaktivitetane eg observerte var det 5 som var formingsaktivitetar der barna skulle lage noko, der teikne, klippe og lime var utgangspunktet. Ein aktivitet var å spele spel, ein var å øve til sirkus-forestilling, ein var å finne ein god plass for ei utstilling. I løpet av observasjonsperioden vurderte eg om dette vart for mange like aktivitetar. Barnehagane jobba som sagt med utgangspunkt i Reggio-Emilia, og hadde sterk vekting på forming. Ville det ha konsekvens for vidare analyse og resultat? I denne oppgåva er det korleis pedagogen kommuniserar i høve barns uttrykk og deltaking som er i fokus, ikkje i høve innhaldet i aktiviteten. Spørsmål eg var oppteken var;

Kva spørsmål stiller pedagogen? Korleis formulerar pedagogen seg? Kva er pedagogen oppteken av? Eg vurderte det difor som mindre relevant kva innhaldet i aktiviteten var.

Kvalitative tilnæmingar har vore kritiserte for å nytte få informantar og funna har difor vore sett på som ikkje generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2009). Daniel Bertaux (1981) nyttar derimot omgrepet "saturation of knowledge" som gjev ei anna oppfatning av representativitet. Når ein som forskar høyrar eller observerar det same med små variasjonar, har ein oppnådd ei metning av kunnskap. Thagaard (2009) konkretiserar det ved at storleiken på utvalet ikkje må vere større enn at det går an å gjere djuptgåande analyser. Omgrepet metning er nyttig, men gjev likevel lita praktisk rettleiing for å vite storleik og mengde på utval og data. Kor lenge måtte eg observere for at det ikkje skulle kome noko nytt fram? Eg innsåg etter to dagar at det vart mange sider med data. Etter fire dagar hadde eg kjensle av eit metningspunkt, der eg følte det ikkje kom fram noko nye element. Den fjerde dagen tok også barna meir kontakt med meg direkte, noko som gjorde mi rolle som forskar meir utfordrande. Det resulterte i at eg vurderte 4 dagar i kvar barnehage som metningspunkt i mi tilnærming. Når det gjeld tal på informantar valde eg å fokusere på to pedagogar over fleire dagar. Målet var å sjå kva som kjenneteikna kommunikasjon og dermed vurderte eg det som viktig å observere same pedagog over fleire dagar nettopp for å få kjennskap til korleis pedagogen kommuniserte. Alternativt kunne eg vald fleire informantar over færre dagar, men då ville eg igjen vere usikker på om det eg fann var reelt eller berre noko som var aktuelt den dagen.

### **Reliabilitet, validitet og generalisering**

Litteraturen nyttar ulike omgrep og synspunkt på kva dimensjonar som er relevante for å studere forskinga sin kvalitet på både forskingsmetoden og forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, Ringdal 2009, Merriam, 1998). Noko av grunnen er at omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering er nært knytt til kvantitativ forskningstilnæming. I kvalitative studie har omgrepa truverd, stadfesting og om funna er overførbare vore nytta for å diskutere om funne er haldbare (Thagaard, 2003). Når eg likevel vel å nytte omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering støttar eg meg til Ercikan og Roth (2006) som meiner hensikta og utfordringane vil vere dei same i kvalitativ og kvantitativ forskning i høve desse omgrepa. Det kvalitative forskingsfeltet har også utvikla ei gradvis eiga forståing av desse omgrepa.

## Reliabilitet

Reliabilitet innanfor kvalitativ metode handlar om truverd og kor konsistente forskingsfunna er (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Reliabilitet er knytt til framgangsmåten for utvikling av data, der ein stiller spørsmål om det er samheng mellom funn og spørsmål som vert stilt og vurdering av kor gode data forskaren har fått. Allereie ved val av observasjonsmetode måtte eg vurdere reliabiliteten i høve korleis eg samla inn data. Ved ustrukturert observasjon er det som nemnt ei moglegheit for at data vert subjektive og lite målretta. Mitt utgangspunkt var å sjå korleis personalet som er bevisste på barns medverknad kommuniserar. Det å vere open for nye mønster og andre element enn kva eg hadde kjennskap til på førehand, vurderte eg difor som viktig i innsamling av data. Det er mogleg at det hadde styrka studia om det var fleire forskarar som deltok. Gjennom felles refleksjon kunne eg som forskar då vorte meir bevisst min subjektivitet som pedagog.

Dei ulike forskingsmetodane vil ha både fordeler og ulemper. Kritikkk til val av metode i dette studie, er at eg med fordel kunne nytta ulike metodar for datainnsamling. Dei ulike metodane kunne supplere kvarandre. På den måten kunne eg sett på problemstillinga frå fleire sider. Det kallast triangulering og kan styrke studien ved at ulike kjelder kan understøtte eller bekrefte kvarandre (Thagaard, 2009). I ettertid ser eg at det kunne vere hensiktsmessig å nytte intervju i etterkant av aktivitetane for å få tak i pedagogen si forståing og oppleving av det som vart gjort. Eg ser også at det vil vere spørsmål eg ikkje finn svar på. I høve mine rammer for prosjektet vurderte eg triangulering som for omfattande. Konsekvensen kunne blitt ei mindre grundig analyse av materialet. Det er viktig å vere bevisst denne veikskapen, samstundes som ein synleggjer styrka ved at datamaterialet belyser problemstillinga og relevant teori.

Heilt frå starten av studie vart det stilt spørsmål om eiga erfaring frå feltet. Barns medverknad har vore eit interessefelt over fleire år i arbeidet som pedagog i barnehagen, noko som kan medføre både fordeler og ulempe. Fordelen er at eg raskt kan forstå konteksten, medan ulempa er at eg lett kan identifisere meg med pedagogen og dermed må vere bevisst på å ha ein viss distanse som forskar. Eg støttar meg til Thornquist (2003) som seier der vil alltid vere noko ein som forskar tek for gitt eller ikkje stiller spørsmål ved. Ifølgje Thornquist (2003) er utfordringa å ikkje late som vi er nøytrale eller setje strek over eigen kjennskap til feltet, men utnytte kjennskapen og samstundes aktivt søkje ein distanse.

Det kan gjerast ved å gjere det kjende meir framand, noko eg gjorde ved å endre fokuset i oppgåva. Det å leggje vekt på kommunikasjon i praktisering av barns medverknad opna mine augo for ei anna tilnærming til tema. Det styrkar også reliabiliteten at eg er tydeleg på skilje mellom kva som er observert og mine tolkingar av kva som kan vere forklaring på observasjonen.

Utvalet som eg nytta er informantar som har arbeida med barns medverknad og har fokus på tema, noko som kan styrke reliabiliteten til prosjektet. Informantane kan på si side oppleve situasjonen som ei vurdering på kvaliteten på arbeidet dei utfører. Det kan få innverknad på kvaliteten på empirien. For å styrke reliabiliteten var det difor avgjerande å informere pedagogane og gjere tydeleg målet med prosjektet. Dette var gjort ved å sende informasjonsskriv om prosjektet ved spørsmål om deltaking, og ved å svare på spørsmål som pedagogane hadde angående gjennomføring og kva rammefaktorar som var relevant.

### Validitet

Validitet omhandlar om forskar har målt det ein faktisk ville måle, og stiller spørsmål om dei tolkingar forskar har kome fram til er gyldige i høve den verkelegheit ein har studert (Ringdal, 2009; Thagaard, 2009). Måler eg det eg trur eg måler, og er dei tolkingane eg kjem fram til gyldige i høve den verkelegheit eg har studert?

Eg har fått erfare at det kan vere ei utfordring å forske på omgrep som ikkje er direkte observerbar. Vi må då finne observerbare indikatorar på omgrepa som sjeldan dekkjer omgrepet fullt ut (Kleven, 2002). Forskingsresultat av barns medverknad kan såleis variere alt etter kva indikator, eller operasjonaliserte omgrep, som har vore nytta i undersøkinga. Gjennom heile forskingsarbeidet har eg vore bevisst på korleis eg har operasjonalisert omgrepet barns medverknad, og prøvd å sikre best mogleg samanheng mellom tema, problemstilling og metode. Eg valde å nytte kommunikasjon mellom barn og pedagog som observerbar indikator, med fokus på barns deltaking og retten til å bli sett og høyrte.

Kva betyding hadde mi rolle som forskar for korleis pedagogen og barna kommuniserte? Ville dei endre åtferd eller planar? Det er vanskeleg å vite om dei gjorde endringar, men som nemnt tidlegare har eg ikkje kjensle av at mitt nærver hadde betyding i særleg grad. Eg observerte same pedagog og barn over fleire dagar, og såg heller inga store variasjonar i

måten pedagogen kommuniserte på frå dag til dag. Frå Klette (2004) sine erfaringar er det ei grense for kor lenge ein aktør kan spele ei rolle. Det er mogleg pedagogane hadde kunnskap om relevante kommunikative element i høve barns medverknad. Eg vurderar likevel kommunikasjon som eit felt som krev stor grad av medvit, er tidkrevjande å forankre i praksis og dermed vanskeleg å spele ei rolle på over fleire dagar. Det vil styrke både reliabiliteten og validiteten til studie.

Gjennom heile studiet har eg vore bevisst mi erfaring og teoretiske forkunnskap på tema. Det er lett å halde på forforståingar og søkje stadfesting på desse. For å auke validiteten nytta eg difor ustrukturert observasjonsskjema, nettopp for å opne for nye mønster og element. Næss (2006) framhevar betydinga av å vite eller vere seg bevisst kva som er observert og kva som er tolking. Ved gjennomføring av observasjon noterte eg dialogar mellom barna og pedagog. Mitt fokus var å skrive det som vart sagt hovudsakleg verbalt. Mi oppleving var at det gjorde rom for tolking under observasjon noko mindre. Det er likevel viktig å vere bevisst slike feilkjelder.

### Generalisering

I kvalitative studiar er det fortolkingane av materialet som dannar grunnlaget for generalisering eller det Thagaard (2009) nemnar som overførbarheit. Spørsmålet er om tolkinga som er utvikla gjennom eit studie kan overførast eller vere relevant for i andre samanhengar. Slik eg ser det kan denne studia belyse element som kan vere av betyding for praktisering av barns medverknad. Eg er vel vitande om at det innsamla materialet er for lite omfattande til at det kan generaliserast. Dei elementa som er studert kan likevel verke gjenkjennande for personar med erfaring frå kvardagen i barnehagen. I følgje Thagaard (2009) kan overførbarheit knytast til gjenkjenning. Ved å nytte rikhaldige skildringar og argumentasjon for funna i dette forskingsarbeidet, vert det opp til lesaren å avgjere nytteverdien av funna og i kva grad funna er relevant for eigen situasjon (Postholm, 2005; Thagaard, 2009,).

### **Forskingsetiske vurderingar**

I studie vert det stilt krav til forskaren sitt etiske ansvar i høve informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar det kan ha å delta i forskingsprosjekt (Thagaard, 2009). For å imøtekomme kravet om informert samtykke, vart det som tidlegare nemnt sendt ut skriftleg invitasjon om deltaking i prosjektet. I dette skrivet vart det informert om kva som

var målet med prosjektet, metode og omfang. Ved utarbeiding av skrivet vurderte eg i kva grad eg skulle informere om prosjektet for ikkje å påverke åtferd og ynskje om deltaking frå informantane. Når det gjeld informert samtykke byr det på etiske dilemma når det gjeld barn. Det er foreldra som gir samtykke, der barna ikkje har noko påverknad. I følge Ingunn Størksen er det då viktig å skjerpe seg ytterligare i gjennomføringa av studia (Forskningsrådet, 2011). Det er viktig å vere tydeleg ovanfor barna kvifor ein er der. Difor informerte eg barna at eg skulle sjå kva dei gjorde og korleis dei hadde det i barnehagen.

Prinsippet om konfidensialitet krev at dei personane som gjerast til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon vert anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Korkje namn på barn, pedagog eller barnehagen har vorte notert under prosessen. Ved bruk av sitat frå dialogar har eg endra på namn som har vorte nytta, også når det gjeld namn på stadar. For å imøtekomme krav om anonymitet har eg også nytta nynorsk ved sitering i oppgåva, og ikkje dialekt som hadde vore naturleg. Eg meiner det likevel ikkje har noko betyding for resultata. Metodiske val har også betyding i høve etiske konsekvensar som eg som forskar må halde meg til i høve forholdet til informanten. Dei som vert studert skal ikkje utsetjast for skade eller belastningar av nokon grad. Ved å nytte observasjon er det ein fare for at mine tolkingar ikkje samsvarar med det informanten sjølv opplevde. Eva Johansson (2003) problematiserar også det etiske ansvaret forskar har når ein prøvar å forstå barns perspektiv. Barna er i ein underlegen posisjon, med små moglegheiter for å hevde eigne tolkingar av det som vert observert. Det er dermed viktig å ha eit tydeleg skilje mellom kva som faktisk er observert og mine tolkingar av observasjonane.

Gjennom arbeidet i etterkant av observasjonane utkrystalliserte det seg trekk som var relevante for problemstillinga. Vidare vil eg presentere data frå dette studie som igjen vil danne grunnlaget for drøftinga i kapittel seks.

## **5. BARNES MEDVERKNAD - DATAPRESENTASJON**

I dette kapitlet presenterar eg empiri frå studien om barns rett til medverknad i barnehagen. Problemstillinga som danner utgangspunkt for presentasjonen er; kva kjenneteiknar kommunikasjon mellom pedagogane og barna i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen? Formålet er å studere korleis pedagogane legg til rette for at barna skal få uttrykkje seg på ein slik måte at dei vert delaktige ved læringsaktivitetar i barnehagen.

Observasjonane vart gjennomførte i ein kommune på Vestlandet våren 2012. Eg følgde pedagogar i to ulike barnehagar ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar over til saman 8 dagar. Alle dei planlagde læringsaktivitetane var gjennomført i lita gruppe med barn, frå 3-6 barn og alle i alderen 4-6 år. Det var grupper som dei nytta til dagleg ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar. Felles for sju av åtte aktivitetane var at barna satt samla i eit mindre rom og pedagog var i rørsle under aktiviteten og slik fysisk nær plassert dei aktuelle barna. For å imøtekomme kravet om anonymitet nyttar eg fiktive namn der eg gjengir konkrete observasjonar.

Eg har nytta klasseromforskning som tilnæringsmåte og utstrukturert observasjon som metode, slik eg gjorde greie for i førre kapittel. Gjennom analyseprosessen utkrystalliserte det seg ulike kategoriar. Kategoriane som vert presentert er difor utvikla med utgangspunkt i empiri i denne studien. For mange kategoriar kan gjere at det vert uoversiktleg og vanskeleg å få oversikt. Få kategoriar kan resultere i at mykje informasjon går tapt. Eg har difor vald ut kategoriar som eg vurderar som relevant i høve mi problemstilling. Kvar kategori vil vere relevant for og ha innverknad på korleis pedagogen legg til rette for at barna vert sett, høyrte og få uttrykkje seg. Kategoriane er: inviterande ytringar, bruk av spørsmål, tid og respons på barnas ytringar. Når det gjeld pedagogane si bevisstheit rundt kva dei vil oppnå med kommunikasjon og teorien om det radikale demokrati, er dette eit aspekt eg vil kome tilbake til i drøftinga.

### **Inviterande ytringar**

Korleis pedagogen opnar og innleiar samtalen eller aktiviteten definerar kva som skal skje og kan vere ein indikator på om barna skal medverke (Gjems, 2011a). I alle læringsaktivitetane gjorde pedagogen det klart for barna kva som var formålet i starten av



økta. Eg presenterar her døme der pedagogen inviterer barna til deltaking i aktiviteten ved å nytte inviterande ytringar både i oppstart og under læringsaktiviteten.

Døme.1

Den aktuelle aktiviteten gjekk føre seg ute, der barna først vart samla rundt eit bord.

Pedagog viser fram ein sommarfugl eit av barna har laga tidlegare, og startar med å spørje barna om dei hugsar sommarfuglane som hang i greina inne. Noko som fleire av barna svarar bekreftande på. Deretter seier pedagogen ”*vi skal ha ei lita planleggingsgruppe i dag*”. Pedagog held sommarfuglen opp i lufta, fortel med variert stemmeleie og rørsler at dei skal lage ein veg i skogen, og når mamma og pappa går langs den vegen heng det brått sommarfuglar der. Eit av barna spør kor lenge det er til festen dei skal ha, og korleis mor og far veit når dei kan kome. Pedagog svarar og forklarar kva ein invitasjon er før ho fortsett med plan for dagen. *Vi skal finne eit passande tre her nede der vi kan henge alle sommarfuglane – kva de trur?* Her legg pedagog føringar for kva som skal skje, samstundes som ho inviterar til deltaking frå barna. Plassen måtte vere inne på barnehagen sitt uteområde og pedagog forklarte kvar den andre gruppa ville henge sine ting. Under prosessen med å finne ein eigna plass har pedagog fleire ytringar som inviterar barna til å kome med sine synspunkt, t.d. *kva tenker du – skal dei henge saman eller kvar for seg? Kunne du tenke deg å ta ei runde for å sjå om du finn eit anna tre? Du kan sjå på tre og tenke...* Målet med aktiviteten var å finne ein god plass til dei sjølv laga sommarfuglane. Her ser vi korleis pedagog søker barnas synspunkt og meiningar gjennom bruk av ytringar som inviterar barna til å delta i aktiviteten. Barna synte interesse for oppgåva og hadde fleire plassar dei prøvde ut før dei fall på den plassen dei først hadde bestemt seg for. Barna kom med ynskje om å henge sin sommarfugl saman med andre sin, ein vil henge sin høgt, medan ein anna vil ha sin på ei lita grein.

Sju av åtte aktivitetar vert innleia med spørsmål om barna hugsar kva dei gjorde eller laga sist gang. I fire av aktivitetane hadde pedagog i tillegg med konkrete i høve det dei skulle gjere, t.d bilde, teikning, materiell dei skulle bruke. ”Hugsa-de-spørsmåla” vert retta mot alle som er tilstades og det er dei barna som pratar først som får svare. I kva grad barna deltek i spørsmålsrunda er varierende og det er 1-3 barn som er verbalt aktivt med kvar gong. Tal på ”hugsa-de-spørsmål” er varierende frå eit til fire. I dømet omtalt over spør pedagog om barna hugsar sommarfuglane dei har laga samstundes som ho syner eit eksemplar. Etter at barna har respondert bekreftande på spørsmålet fortset pedagog med å

seie at i dag skal dei planleggje. Det verkar her som spørsmålet kombinert med konkreta er med på å samle fokus og barna om kva som skal skje i dag. Ei slik spørjerunde kan oppfattast som ein metode for å høyre kva barna hugsar parallelt med å samle trådane inn mot tema ein arbeidar med. Det kan for barna opplevast som at dei vert spurd ut. I fleirtalet av dei andre aktivitetane informerar pedagog etter ”hugsar de-spørsmål” kva som skal arbeidast med, prate om eller lage i dag ved ytringar som;

Døme 2.

*” Eg (pedagogen) tenkte vi kunne lage noko.... ”*

*”I dag vil eg vi skal teikne...”*

*” I dag skal de få klippe ut...”*

Dette står i kontrast til døme 1. Ytringane ovanfor gir informasjon om kva som skal skje, og kva ynskje eller intensjon pedagog har for dagen. Det kan vere ein indikator på ynskje om lite deltaking frå barna i oppstarten av aktivitetane.

Ved gjennomføring av aktivitetane finn eg fleire døme på inviterande ytringar ved gjennomføringa. Det er ytringar som;

Døme 3.

- *Det var ikkje lokk på den, så korleis skal vi gjere det?*
- *Kva må du gjere for å lage den stor nok trur du?*
- *Kva treng vi for å teikne store blomar? Korleis ser dei ut?*
- *Det var mange rundingar. Kva tenkte du dette skulle vere?*

Her inviterar pedagog barna til å delta og ytre sine synspunkt og meiningar frå barna både i høve korleis dei kan løyse utfordringane, kva planar dei har med rundingane og korleis dei ser for seg t.d. store blomster. Ved halvparten av læringsaktivitetane finn eg også døme på at pedagogen gjer tydeleg for dei andre at eit barna har noko det vil seie, eller dei må vere stille så dei kan høyre kva den andre vil fortelje i løpet av aktiviteten. Det kan vere med på å gi barna ei høyrbar stemme for dei andre, og ytrast av pedagogen på ulikt vis som;

Døme 4.

- *kan du vente litt? Eg høyre ikkje kva Knut seier..*
- *Kari hadde ein god ide. Ho ville seie noko. ...*
- *men det er viktig Per får svare, det er hans tur.*
- *Siv hadde ein god ide – høyrde de den?*

Her trer pedagog tydeleg fram og tek ansvar i høve å samle både si og barna si merksemd. Det verkar her som pedagogen legg til rette for og inviterar barna til å ytre seg og kome

med synspunkt. Det vert gjort på ein positiv måte der fokus vert på kven dei vil høyre på og ikkje at alle andre skal vere stille.

Fleirtalet av inviterande ytringar er av pedagog nytta i løpet av aktiviteten. Ser ein ytringane som er nemnd ovanfor i heilskap, kan det tyde på at pedagogane var meir opne for deltaking frå barna under prosessen enn ved igangsetting av aktiviteten. Pedagog legg klare føringar for kva som skal skje, men er open for at barna skal vere delaktige i prosessen og korleis det skal gjerast.

### **Bruk av spørsmål**

Ved gjennomlesing av materialet vart det tydeleg at pedagog nytta mykje spørsmål i kommunikasjon med barna, meir enn kva eg hadde inntrykk av under sjølve observasjonen. Dette var gjennomgåande i alle aktivitetane og i begge barnehagane. Eg valde difor å konkretisere type spørsmål som vist i tabellen under. Eg vil vidare gi døme på dei ulike kategoriane spørsmål og betydinga det kan ha for barns moglegheit til å uttrykkje seg og korleis vere delaktige i læringsaktivitetane. Eg valde til slutt å sjå korleis og i kva grad barn nytta spørsmål i sine ytringar.

*Tabell 5.1. Spørsmål.*

	Type akt.	Spørsmål Totalt	Lukka		Opne		Gjentaking	
1	Forming	42	30	71%	12	19%	5	11%
2	Spele spel	44	34	77%	10	23%	3	7%
3	Teikning	26	18	69%	8	31%	7	27%
4	Klipp og lim	43	24	56%	19	44%	8	19%
5	Forming	40	26	65%	14	35%	7	18%
6	Finne plass til utstilling	24	11	46%	13	54%	5	21%
7	Teikne og klippe	46	37	80%	9	20%	11	24%
8	Øving til framføring	24	15	63%	9	37%	6	25%

### Lukka spørsmål

Tabellen syner at det vert stilt mange spørsmål under aktivitetane og i sju av åtte aktivitetar er det stor overvekt av lukka spørsmål, jfr tab.5.1. Pedagogane nyttar lukka spørsmål til ulike formål. For det første vert bruk av lukka spørsmål nytta for at barna skal foreta val.

Eit døme på dette er når barna skal klippe ut og lime blomster av papp. Ulike fargar med papp ligg på bordet framfor pedagog og barnet.

Døme 5.

P- *Kva farge vil de ha?*

B- *Eg vil ha lilla!*

P – *Du vil ha lilla – vil du ha lys eller litt mørk lilla?*

B – *Eg vil ha lys*

For det andre er lukka spørsmål nytta i høve avklaring eller stadfesting. Eit døme er når barna sit og limer pynt på boksar, og eit barn prøvar å lime med ei stor flaske med lim.

Pedagogen ser dette;

Døme 6.

P – *Veldig tungt å halde eller?*

B- *Jaa*

P – *Skal vi prøve med pensel-lim?*

B –*Ja*

I materialet er bruk av lukka spørsmål som døma nemnd ovanfor nytta ofte i prosessen, der pedagog spør og barna svarar. Barna responderar med korte svar eller stadfesting i form av nikk. Det kan verke som spørsmål er nytta til praktiske avklaringar i prosessen. Pedagog legg til rette for at barna skal respondere på spørsmål som vert stilt der svara til dels er gitt i utgangspunktet eller der barnet skal foreta val for å kome vidare.

For det tredje vert lukka spørsmål nytta som metode for å få vite kva barna kan om tema dei arbeider med. I denne aktiviteten er det blomster som er tema og barna skal teikne store blomar. Medan dei teiknar sit pedagogen og samtalar med barna.

Døme 7.

P – *Kva namn vil de ha på blomane? Kan de nokon blomsternamn?*

Ingen respons frå nokon av barna, det er stille.

P – *Beate - kan du nokon namn?*

B- *Snøklukke*

P – *Ja - andre?*

B- *Påskelilje*

P- *Påskelilje ja – kva fargar har den?*

B- *Gul*

P – *Ja*

Pedagogen vil vite kva barna kan av namn på blomar og nyttar lukka spørsmål i prosessen. Det kan samanliknast med eit intervju der pedagogen vil ha svar på akkurat det ho spør om, pedagogen spør og barna svarar. Ser ein på bruk av lukka spørsmål som heilskap ser

det ikkje ut til å leggje til rette for at barna skal få uttrykkje seg. Barns sin respons er korte svar, ofte ved ja eller nei, og lite utdjupande.

### Opne spørsmål

Opne spørsmål som kan invitere barna til å dele tankar, meiningar og synspunkt var nytta i mindre grad, jfr tab. 5.1. Dei opne spørsmåla var nært knytt til innhaldet i aktiviteten men opna meir for å vite kva barna sjølv tenkte, deira synspunkt og meiningar. Døme på dette kan vere når barna har laga fargespeil som skal hengast på ei grein. Pedagogen står og held greina i handa medan eit barn står og ser på.

Døme 8.

P – *Korleis skal vi feste dei – henge dei opp?*

B- *Eg veit! Kan lime de her* (peikar på kanten av ramma på fargespeilet) *og ta opp* (syner med hendene korleis dei kan hengast på greina)

P – *Men viss dei skal henge under her?* (held greina i lufta og peikar under greina)

V- *Eg veit! Ta lim og feste der* (peikar på undersida av greina)

P – *Lime her tenkte du?*

B- *Ja*

P – *Hmmmmm – vi kan jo prøve...*

Her ser vi at pedagog opnar for å få innspel frå barnet, noko ho også får. Barnet kjem med innspel som barnet vidare testar ut med varierende lukke. Eit anna døme på bruk av ope spørsmål er når eit barna har teikna ein blome, ser på blomen og seier:

Døme 9.

B – *Dette er ein død blome.*

P – *Er den død? Korleis ser du det?*

B- *Då er blomen sånn...*peikar på blomen.

P – *Henge den slik når den er død*

Gjennom bruk av opne spørsmål får pedagog barna til å svare meir utfyllande enn ja og nei. Barn får uttrykkje eigne idear om korleis ting kan løysast og kan setje ord på kunnskapen det har. Barna svarar med lengre ytringar og eigne synspunkt.

### Gjentakingar formulert som spørsmål

Ved gjennomgang av materialet såg eg at fleire spørsmål var formulert som gjentaking av barnas ytringar. Av total mengde spørsmål valde eg difor å lage ei oversikt over kor mange av desse spørsmåla som var gjentaking formulert som spørsmål, t.d.;

Døme 10.

B- *Eg har teikna blomar som skinne i sola.*

P – *Har du teikna blomar som skinne i sola?*

B – *Ja han står i sola og blir sveitt...*

P – *Blir han sveitt?*

B – *Ja...*

----

P- *Er du ferdig B?*

B – *Nei den var dårleg*

P- *Var den dårleg? Er det noko du kan gjere for at den skal bli betre?*

B- *Ja- klippe rundt*

P- *Vil du klippe rundt?*

B- *Ja*

Pedagogen gjentek det barna seier i ei spørjande form. Barna svarar bekreftande eller har ingen respons på gjentakingane. Responsen til barna er ein kombinasjon prega av lengre ytringar enn ved lukka spørsmål og bekreftande ytringar som ja og nei. I følge tabell 5.1. var det meir bruk av både opne og lukka spørsmål enn gjentaking. Likevel er det eit element som er nytta av pedagog i begge barnehagane.

### Barns bruk av spørsmål

Pedagog sin bruk av spørsmål står i sterk kontrast til barns praksis i dette materialet. Barna nyttar lite spørsmål om ein skal samanlikne med pedagog. Barna stilte 38 spørsmål totalt i aktivitetane til hovudsakleg pedagog. Pedagogane stilte totalt 289 noterte spørsmål. Tal på spørsmål frå barna pr aktivitet varierte mellom 0 og 9. Det store fleirtalet av spørsmål er avklarande og begynner gjerne med formuleringar som *kan eg..., vil du...,... skal vi...,...kva skal vi...?* Det kan verke som barna stiller spørsmål for å få avklart kva dei kan gjere og be om praktisk hjelp. Eg finn også døme der barna stiller spørsmål om korleis og kvifor, men dei er veldig få i talet. Eit døme er når pedagog og barn pratar om ein fest som foreldra kan kome til. Eit av barna spør; *korleis kan mamma og pappa kome?* Pedagog svarar dei skal få kome når det er fest, der barnet spør; *korleis kan vi forhindre at mamma og pappa kan kome?* Pedagog responderar med at foreldra ikkje skal bli forhindra men inviterte, og barnet då responderar med at då må det hengast lapp på døra. Det kan verke som barn kommuniserar på ein annan måte enn pedagog. I høve der pedagog stiller spørsmål nyttar barna nærast ei stadfesting. Døme på dette kan vere der barna skal øve til ei førestilling. Eit barn seier; *"Eg vil slå piskan"* og ytrar på den måten at det har eit ynskje om å vere dyrepassaren. Her kunne barnet ha spurd om å få vere dyrepassar, men ytrar eit ynskje i staden for. Andre døme kan vere;

Døme 11.

- *Eg treng lim.*
- *Det var vanskeleg, eg får det ikkje til.*
- *Eg treng noko raudt.*

Her er ytringar som stadfestar kva barna treng som like gjerne kunne vore formulert som spørsmål. Om ein ser på materialet som heilskap ser eg at det er eit samsvar i denne måten å ytre seg hjå barna i alle aktivitetane.

## **Tid**

Tid var noko som etter kvart utkrystalliserte seg som ein relevant kategori som hadde innverknad på fleire tilhøve i materialet. Her presenterar eg døme på kva betydning tid har i høve refleksjon og i høve det å fullføre dialogen. Under observasjon noterte eg når barna var stille etter eit spørsmål eller ytring frå pedagog, og vurderar det her som pause frå pedagogane si side der dei avventar respons frå barna. No skal det også noterast at eg ikkje sat og målte tida pedagogane sette av for at barna skulle få respondere. Det er difor eit noko uvisst punkt, men eg vel likevel å ta det med sidan eg hadde eit eige teikn for pause og vel å nytte disse.

### Tid til refleksjon

Å la barna få tid til å tenkje seg om signaliserar både interesse og betydning av barns eigne synspunkt og meiningar, og er eit verkemiddel for å få barna til å reflektere og fortelje (Tholin & Jansen, 2011). Ved gjennomgang av materialet finn eg lite bruk av pausar som er markert etter spørsmål eller ei ytring frå pedagog. Pedagog kjem gjerne med fleire spørsmål etter kvarandre. Døme på det er når barna øver til ei sirkusforestilling, og barnet som er dyrepassar skal avslutte forestillinga. Pedagog seier då; *Kva vil du dei skal gjere heilt til slutt? Når dei skal slutte å gå rundt, når mamma og pappa skal klappe? Kva skal dei (dyra) gjere? Skal dei gjere sånn (pedagogen viser med kroppen) bukke?* Her stiller pedagogen mange spørsmål der det ikkje er avsett markert tid til å respondere før etter siste spørsmål. Det kan verke som pedagog stiller fleire spørsmål for å avklare eller hjelpe barnet til å kome i gang utan å gi barnet tid til å reflektere før ein eventuell respons.

I materialet finn eg fleire dømer på dialogar som vert avbrote når andre barn tek merksemda til pedagog ved anten verbal kontakt eller med kroppen, t.d. ta handa til pedagogen, vise kva det har laga, eller ved å seie namnet til pedagogen. Døme på dette er

når eit barn lagar musikkinstrument av yogurth-beger, og har nytta gult silkepapir i staden for eit kvit og stivare papir som lokk på eine enden.

Døme 12.

P – *Er du ferdig Hans?*

H – *Nei – min er fortsatt dårleg*

P – *Kva som er dårleg då?*

H – *Det gule*

P – *Ja er det noko....kva må du forandre på da? Er det noko du kan gjere?*

Hans er stille og ser på det han har laga. Karsten tek kontakt med pedagogen ved å sjå på pedagog medan han snakkar.

K – *Eg får det ikkje til...*

P – *Viss eg held...*

K – *Eg får det ikkje til, kan du klippe?*

P – *Ja eg kan hjelpe deg litt*

Pedagogen har byrja ein dialog med Hans om kva han må gjere annleis for å få instrumentet betre. Hans vert stille, noko som kan tyde på at han treng tid til å reflektere over korleis han kan løyse dette. Samstundes tek Karsten kontakt og får merksemda til pedagogen. Pedagog tek ikkje kontakt med Hans i ettertid og konsekvensen for å nytte tid til refleksjon er at dialogen vert avbrote. Det kan likevel verke som barnet har fått gjort seg opp tankar om korleis det kan gjerast og at spørsmålet til pedagog sette i gang ein prosess. Barnet tek ikkje opp igjen kontakta med pedagogen, men limte på eit nytt og stivare papir.

I to av aktivitetane har eg ikkje funne bruk av pausar i det heile, medan eg har notert på det meste tre pausar i løpet av ein aktivitet. Med tanke på alle spørsmål som vart stilt (jfr tabell 5.1.), kan det tyde på lite tid til refleksjon før barna skal respondere. Samstundes syner det seg at ved ti av totalt elleve pausar i materialet får pedagogane likevel ingen respons frå barna. Pausane er hovudsakleg i etterkant av spørsmål. Eit døme er når dei sitt og lagar fargespel der eit barn seier det har laga cellofan for liten til ramma. Pedagogen responderar då med å seie *kva må du gjere for å lage den stor nok trur du?* Det vert stille og markering av pause i mine observasjonar. Det kjem ingen respons frå barnet. Eit anna døme er når pedagog og barna sitt og pratar om ulike tema medan dei arbeider. Brått seier eit barn at det vil på tivoli:

Døme 13.

B – *E vil på tivoli neste gang.*

P – *Skal du det?*

B – *Ja neste gang...*



P – *Neste gang det kjem hit?*  
B- *Ja*  
P- *Men kva skjer egentleg på eit tivoli?*  
- *stille-*

I dette døme ser vi at pedagogen nyttar både ope spørsmål og gjev barnet tid til å svare. Likevel endar det med ingen respons frå barnet. Pedagog stiller heller ikkje oppfølgingsspørsmål (jfr. kapittel; Respons på barns ytringar). Med tanke på bruk av mange lukka spørsmål og generelt lite tid, kan det ha konsekvens for korleis barna svarar når det først får tid. Barna lærer å handle innanfor dei ramme som finst på barnehagen, som rammer for kommunikasjonsmønster. Mønsteret for kommunikasjon er i dette materialet ikkje prega av mykje pausar, og kan slik påverke kva ein oppnår med dei få pausane som vart nytta.

#### Tid til å fullføre

Tid er også relevant i høve det å la barna få snakke ferdig om eit tema, og for pedagogen om å fullføre sine ytringar. I materialet finn eg både døme på korleis pedagog legg til rette for at barna skal få snakke ferdig og døme på korleis pedagog ikkje avsluttar ytringar dei har begynt på.

Pedagog kan setje av tid og rom for at barna skal få uttrykkje seg. Døme på dette er når pedagog og barna sitt og ser på fire ulike bilete. Tre av bileta høyrar saman og dei har ein dialog på kva bilete det gjeld. Pedagogen ventar på respons frå Per som sitt og ser på bileta, då eit anna barna tek kontakt med pedagogen. Pedagogen ytrar verbalt at barnet må vente litt fordi Per konsentrerer seg om ei oppgåve dei held på med. Pedagog forsett dialogen med Per. Her tydar det på at pedagogen sett av tid og rom til å få fullføre det som pedagog og Per har begynt på ved å halde fokus på dialogen. Pedagogen signaliserar både ovanfor barnet og dei andre betydning av barnets synspunkt.

Ved gjennomgang av materialet synte det seg fleire gongar at pedagogen stoppa midt i ei ytring for å respondere på barnas ytringar og dermed avslutta det tema pedagogen og eit anna barn var innom.

Døme 14.

Under eine aktiviteten hadde dei prata litt om fargar, og kva blant anna blå heiter på engelsk som var det andre språket til eit av barna. Pedagog pratar til barnet og seier at ho

kan ein song om fargar på engelsk, og begynner å synge på den. Under songen kjem eit anna barn bort til pedagogen og seier; *sjå (namnet på pedagogen) eg er ferdig med den!* Pedagogen stopper å synge og seier; *ja, sjå mange fargar! Skal vi henge den i ein tråd?* Barnet svarar ja og pedagogen responderar med å forklare at då treng barnet eit hol og må nytte holemaskin. Slik vert songen og dialogen avbrote når pedagogen umiddelbart responderar på kva det andre barnet seier. Pedagog tok ikkje opp igjen songen i etterkant.

### **Respons på barnas ytringar**

Denne oppgåva handlar om barns medverknad og korleis pedagogen gjennom kommunikasjon legg til rette for at barn skal få uttrykkje seg og i større grad vert delaktig i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen. Korleis pedagogen svarar på ytringane til barna vil ha avgjerande betydning for å invitere barna til å utdjupe, utvikle eller undersøkje temaet for samtalen. Pedagogen kan responder på ulike måtar og eg vel her å gi døme på korleis pedagog er mottakar av barns perspektiv og oppfølging av barnets ytringar.

#### Mottakar av barnas perspektiv

Om ein ser på materialet som heilskap finn eg få døme på undring og spørsmål frå barna, og meir stadfestingar av kva dei ynskjer eller gjer. Eg ser det som essensielt å sjå på korleis pedagogen er mottakar av barns perspektiv og praktiserar skifte av perspektiv med tanke på tema for oppgåva. I materialet finn eg eit døme der eg tolkar pedagogen som aktiv mottakar av barns ytringar og har evne til å plukke opp initiativet til barnet. Dei er i avslutningsfasa av aktiviteten og nokre av barna har begynt å leike litt rundt i rommet. Eit barn har sett seg på ein høg benk med beina på ein krakk. På fanget har det ei plate med teikneark på.

Døme 15.

B- *Eg sitt slik eg!*

P – *Ja slik som ein kunstmalar i Italia*

B – *Eg har sett eit maleri – skrik – Edvard Munch sitt*

P – *Korleis veit du det?*

B – *Sett det på TV – dei skulle selje det*

P – *Huska du eit anna bilete som Edvard Munch har mala?*

B- *Ja sola!*

P – *Ja, sola som vi har jobba med her i barnehagen*

Her lyttar pedagogen til barnet og følg opp responsen til barnet med eit nytt spørsmål som får barnet til å udjupe korleis det kjende til maleriet. Pedagogen utvidar igjen med å knyte

det opp mot eit maleri dei har jobba med i barnehagen. Både barnet og pedagogen deltek aktivt og vekslar posisjon angående kven som delar kunnskap.

Dette står i kontrast til andre døme i materialet der pedagogen rettar merksemda mot den eine parten i samtalen. Pedagogen vert tilbakehalden som formidlar og fokuset vert på barnets ytringar. Eit døme på dette er når barna skal lage noko med musikk til ei utstilling. Dei har funne kvar sine boksar som dei har dekorert og har hatt ting oppi slik det lagar lyd. To av barna har boksar utan lokk og no vil det eine barnet ha lokk på sin.

Døme 16.

B- *Eg vil også...* (peikar på toppen av boksen)

P - *Korleis skal vi gjere det? Det var ikkje lokk på den, så korleis skal vi gjere det?*

B – *Vi kan legge...*(legg eit papir over som lokk)

P - *Ja det kan vi...*

Her høyrer pedagogen kva barnet seier og vil ha barnet sitt synspunkt på korleis barnet meiner det kan løysast. Barnet syner i praksis korleis det tenkjer og pedagogen bekreftar at slik kan det gjerast. Ved at barnet ikkje vert utfordra til å forklare nærare, utdjupe korleis, ei eventuell testing eller får oppfølgingsspørsmål kjem det ikkje noko ny forståing fram. Pedagogen høyrar på barns synspunkt og det er barnets perspektiv som er i fokus. I fleire av dei observerte aktivitetane skulle barna lage noko. Innhaldet i samtalan var då også prega av praktiske avklaringar som i dømet over. Pedagogen får innspel frå barna korleis dei kan gjere det og responderar ved å stadfeste om det går og slik avsluttar samtalen. Pedagogen og barna held slik på sine posisjonar.

Under dei observerte læringsaktivitetane var det jamt bruk av verbalt språk og barna var engasjert i dei praktiske oppgåvene. Å fange opp barnas initiativ i ein slik setting kan vere utfordrande. I dømet over klarte pedagogen å plukke opp initiativet. Ved gjennomgang av materialet finn eg også døme på initiativ som ikkje vert fanga opp av pedagogen.

Døme 17.

I ein av aktivitetane laga dei musikkinstrument der dei nytta makaroni for å laga lyd. Etter at dei har jobba ei stund var det fleire barn som smakte på den harde makaronien, der pedagogen kommenterar litt spørjande om dei likar makaroni. Eit av barna tygg på makaroni medan han held hendene framfor øyrene, rettar seg mot pedagog og seier ”*høyre du lyden når eg held for øyrene?*”. Pedagogen svarar ”*ja - er du ferdig?*”

Her møtast barnet sitt perspektiv med at pedagogen svarar bekräftande på spørsmålet men plukkar ikkje opp initiativet, lyttar ikkje aktivt og samtalen vert avslutta. Responsen er derimot passiv i den forståing at barnet får svar, men pedagogen ikkje involverar seg i tankane og meiningane til barnet. Eit døme kan vere eit barn som sitt og lagar fargespel, der pedagogen kommenterar at det kjem til å bli fint og må hugse på å ikkje klippe cellofan. Barnet svarar bekräftande og pedagogen spør korleis barnet vil gjere det. Barnet viser då praktisk korleis det tenkjer og seier ”*eg må ta litt lim her og litt her*”. Pedagogen svarar med ”*mmm*” medan ho leitar etter rammer i ei plastlomme og ikkje har sett kva barnet har syn framt.

### Oppfølging av barns ytringar

Om ein ser på materialet som heilskap ser ein at pedagogen høyrar kva barna seier og responderar i stor grad. På den andre sida vert samtalan gjerne tidleg avslutta etter ei avklaring eller stadfesting. Eg vil her presentere døme på situasjonar der pedagogen møtar barns perspektiv på ein slik måte at pedagog syner interesse og involverar seg i barnas tankar, meiningar og kunnskap.

Noko som utkrystalliserar seg er bruk av oppfølgingsspørsmål eller ytringar. Eit døme på dette er når barna sitt og lagar rytmeinstrument av yoghurt-beger.

Døme 18.

Eit av barna har fylt makaroni i begeret og prøvar å riste det. Pedagogen stiller spørsmål om det er noko barnet treng om det skal riste godt på begeret. Barnet responderar med at det treng noko opp-på. I staden for å svare bekräftande og avslutte samtalen, nyttar pedagog eit oppfølgingsspørsmål. Pedagogen responderar; ”*treng du noko opp-på? Kva brukte du når du var på Blåklukka?* Barnet har tidlegare i økta fortald at det har laga instrument ein gong før på den andre avdelinga. Her søker pedagogen kunnskapen og erfaringane barnet sit med, og vil vite kva dei nytta der for å lage lokk på begeret. Barnet på si side svarar at det brukte papir der pedagogen vil vite om det var vanleg papir som vart nytta. Vidare ser dei på eit beger som eit av dei andre barna har laga ferdig og sjekkar om det er opent nokon plass eller om den løysinga fungerer.

Her ser vi at pedagogen og barnet er i ein prosess, der pedagog møter barns uttrykk gjennom å stille nye spørsmål, får barnet til å utdjupe og slik vise interesse for barnets

perspektiv. Både barnet og pedagogen deltek aktivt og skiftar posisjon mellom kven som delar kunnskap. Eit anna døme er når barna skal skrive namnet sitt på ark dei har teikna på.

Døme 19.

Eit av barna, Lise, ber om hjelp til å skrive bokstaven –s. Pedagogen vil vite kva andre bokstavar ho har i namnet sitt, der barnet stavar namnet sitt. Ei anna jente, Live spør om pedagogen kan skrive namnet hennar. Pedagogen svarar at ho kan skrive namnet på ein lapp slik barnet kan skrive etter. Live seier ho klarar ikkje og pedagogen vil hjelpe Live med å skrive. Medan ho skriv seier ho lydane til alle bokstavane og seier; *”sjå du har same bokstav som Lise!”* Lise sitt ved sida av og seier at pappaen hennar heitar Knut.

Pedagogen responderar *”ja pappaen din heiter Knut. Han har same bokstav som Kari – sjå...pedagogen skriv –k på ein lapp.* Lise responderar med at Karoline og Kåre har også same bokstav, der pedagogen svarar bekräftande. Dette er også eit døme der pedagogen nyttar ytringar for å følgje opp det dei samtalar om. Lise og pedagogen er aktiv i prosessen og delar av sin kunnskap. Også her kunne pedagogen skrive namnet til Live og avslutta samtalen. Men ved å kome med ytringar som *”sjå du har same bokstav som Lise”* og at Knut og Kari har same bokstav gjer at barnet kjem med fleire innspel og uttrykk.

Det Gjems (2011a) omtalar som mentale ord som trur, tenkje, meine, føle er ord som inviterar barna til å snakke. Eg valde å sjå etter bruk av orda nemnd ovanfor i høve barna. Generelt er mentale ord lite nytta, men den aktiviteten som inneheld flest mentale ord var aktivitet der pedagogane hadde ein intensjon om å få innspel frå barna. Dei var ute der barna og pedagog i fellesskap skulle finne ein eigna plass til ei utstilling. Fleirtalet av mentale ord var formulert i spørsmål som *”kva du trur?”*. Borna svara hovudsakleg med eit ord eller ei 3-4 ords ytring. Ut frå materialet var ikkje dette eit spørsmål som fekk barna til å fortelje eller snakke i større grad enn elles i materialet.

### **Oppsummering av datamaterialet**

I innleiinga stilte eg spørsmål om kva som kjenneteikna kommunikasjon mellom pedagogane og barna i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen. I dette kapittelet har eg gjort greie for empiri når det gjeld inviterande ytringar, bruk av spørsmål, tid og pedagogens respons på barns ytringar. Dei presenterte kategoriane er baserte på analyse av datamaterialet som er gjort greie for i kap 4.

Ut frå empirien kan ein trekkje ut trekk for kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom barn og pedagog ved læringsaktivitetar. For det første syner det seg at inviterande ytringar som kan inviterar barna til deltaking vert hovudsakleg nytta under prosessen og ikkje under oppstart av aktiviteten. For det andre nyttar pedagogane i stor grad spørsmål både i oppstart og under aktivitetane. Materialet syner ulike typar spørsmål. Fleirtalet er lukka spørsmål der responsen til barna vert gjeve i form av ei stadfesting eller kort setning med svar på det pedagog spør om. Dette i motsetnad til barna som stiller få spørsmål, og nyttar i større grad ytringar om ynskje eller skildring. Tid er noko som syner seg som eit relevant element i høve både tid til refleksjon og tid til å fullføre. Pedagogane nyttar lite pausar og barna vert gitt lite rom til å kunne reflektere før dei svarar. Det vert stilt mange spørsmål og gjerne fleire etter kvarandre, utan at det vert sett av tid. I dei tilfella det vert nytta pausar, er konsekvensen ofte at andre barna får merksemd og samtalane blir avbrote før barna rekk å svare.

Ved pedagogane sin respons på barns ytringar er det to element som vert framheva. Første element er rolla som aktiv mottakar av barns perspektiv. Ved å vere ein aktiv mottakar av barns perspektiv syner det seg at både barnet og pedagogen deltek aktivt og vekslar posisjon angående kven som delar kunnskap. Materialet er derimot prega av pedagogens mottak av barns ytringar på ein passiv måte. Det kan tyde på at pedagogane syner interesse for barnas perspektiv ved å stille spørsmål og få deira synspunkt. Fokus er på barnets perspektiv og pedagogen får ei bekreftande og tilbakehalden formidlarrolle. Det andre elementet er bruk av oppfølgingsspørsmål. Ut frå materialet syner det seg at når pedagogane stille oppfølgingsspørsmål eller ytringar ut frå responsen til barna, aukar det barns ytringar og deltaking. Om pedagogane svarar bekreftande på barnas respons utan å stille vidare spørsmål kan det sjå ut som det reduserar barns ytringar og avsluttar samtalen. Eg vil vidare drøfte sentrale funn opp mot teori og forskning som er presentert tidlegare i oppgåva.

## 6. ANALYSE OG DRØFTING

På bakgrunn av nye utfordringar til pedagogen ved implementering av retten til barns medverknad og auka fokus på barnehagen som læringsarena, har eg vald å studere kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom barna og pedagog i planlagde læringsaktivitetar i barnehagen. Korleis kommuniserar pedagog for å auke barns deltaking og leggje vekt på barns synspunkt ved læringsprosessar i praksis? Her vil eg løfte fram og drøfte sentrale funn som viste seg gjennom analysen av materialet og som er relevant for problemstillinga. Ved å drøfte sentrale funn frå empirien opp mot teori og forskning som er presentert i kapittel 2 og 3, vil eg trekkje fram element i kommunikasjon som kan vere bevisstgjerrande for pedagogen. Sentrale element som vert drøfta er;

- bruk av spørsmål
- pedagogen si rolle
- bruk av tid

I dette studie ligg ei demokratisk tenking til grunn for praktisering av barns medverknad. Eg vil difor avslutningsvis drøfte korleis bruk av mangfaldet kjem til uttrykk i kommunikasjon mellom barna og pedagog. Gir mangfaldet større utfordringar eller er det ein føresetnad for pratkisering av barns medverknad? Det vert drøfta med utgangspunkt i tanken om ei genuin interesse for barns perspektiv.

### **Korleis leggje vekt på barna sine synspunkt og auke barnas deltaking?**

Eg har vald å trekkje fram bruk av spørsmål, pedagogen si rolle og bruk av tid. Desse elementa vurderar eg som sentrale både i høve utfordringane som er omtala i innleiinga og som innspel på korleis pedagogane kan arbeide for å auke barns deltaking i læringsaktivitetar. Kvart punkt vert drøfta einskildvis, før ein felles avsluttande kommentar.

#### **- Går vegen til kunnskap gjennom spørsmål?**

Bruk av spørsmål er eit framtrudande trekk ved materialet og noko som er eit gjennomgåande kjenneteikn ved kommunikasjon i alle aktivitetar. Det kan tyde på at spørsmål vert nytta i stor grad av pedagog i planlagde læringsaktivitetar. Det bekreftar resultatet til Tholin og Jansen (2011) sitt studie som syner at pedagogar stiller mange spørsmål i samtale med barn i alderen 3-5 år. Samstundes syner materialet i dette studie bruk av ulike typar spørsmål. Fleirtalet av spørsmåla frå pedagog er likevel lukka der barna

skal foreta val, kome med stadfestingar, praktiske avklaringar eller syne kva dei kan om tema. Materialet i mitt studie syner få døme på ein spørjande veremåte der pedagog og barn undrar og utforskar saman. Utprega bruka av spørsmål kan tolkast på ulike måtar og ha ulik betyding for barns rett til å bli sett og høyrte og for deltaking.

Ei kommunikasjonsform prega av mange lukka spørsmål kan tolkast som ein konsekvens av framhevinga av barnehagen som læringsarena i Rammeplanen. I dette studie er planlagde læringsaktivitetar i fokus. Tradisjonelt har dette vore økter som har vore prega av pedagogen si formidling, samtale og sjekking av kunnskap. Med tanke på talet nytta spørsmål i mitt studie, kan det vere eit uttrykk for at spørsmål er ein metode pedagogar nyttar i læringsaktivitetar. I mitt studie var lukka spørsmål ofte retta mot ei stadfesting eller avkrefting av opplysningar, som; Vil du lage lokk? Kva er under blomen? Responsen til barna er hovudsakleg korte og bekreftande svar. Dette er noko samanfallande med det Palludan (2007) kallar undervisningstone. Ei slik form for kommunikasjon gjev liten føresetnad for å søkje og dele kunnskap for barna og pedagogen (Bae, 2004; Palludan, 2007; Tholin & Jansen, 2011). Barna vert ikkje utfordra til å forklare nærare, utdjupe korleis eller teste, og dermed kjem det heller ikkje noko ny forståing fram. Det står i kontrast til både læringssynet og kravet om barns medverknad i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Sett frå eit perspektiv der forståing og barns aktive deltaking er grunnleggjande for læring, kan det i dette studie tolkast som lite samsvar mellom intensjon og bruk av spørsmål frå pedagog i læringsaktivitetar. Om formålet er læring for dei planlagde aktivitetane vert det av fleire tala for ei spørjande tilnærming i læringsprosessen (Gadamer, 2007; Johnsen-Høines & Alrø, 2010; Palludan, 2007). Det kan auke barn si deltaking, der pedagog vektar både fellesskap og det individuelle. Dette er i tråd med Habermas (1999) si kommunikative handling. Forståing er målet der dialog og samhandling er handlingsmåtane. Spørsmåla bør vere opne for moglege svar, gi meir informasjon, bidra til at barna uttrykkjer seg ved å skildre, forklare eller gi meining til handlingar og vidare refleksjon (Palludan, 2007; Røkenes & Hanssen, 2002). Det står i kontrast til ein kommunikasjon prega av mange lukka spørsmål som i dette studie.

Når det er sagt finn ein også døme på ein spørjande veremåte der pedagogen og barna undrar og utforskar saman, jfr døme 8. I materialet er det også bruk av spørsmål som opnar for moglege svar og at barn skal gi uttrykk for sitt perspektiv, t.d korleis barna vil klippe. Med utgangspunkt i opne spørsmål ligg det eit grunnlag for vidare refleksjon, resonnering



og at barna og pedagogen i fellesskap kan kome fram til løysing. På den andre sida syner det seg at ikkje noko av desse spørsmåla gjev noko utfyllande svar. Barna responderar med å vere stille eller svarar med einskilde ord. Pedagog stiller andre spørsmål eller går i dialog med andre barn. Dette samsvarar lite med den omtala spørjande veremåten som skal auke føresetnad for forståing og barns deltaking. Det kan på den eine sida vere eit uttrykk for at bruk av opne spørsmål ikkje nødvendigvis sikrar barns aktive deltaking og læring. På den andre sida er det ifølgje Palludan (2007) stor grad av samsvar mellom kommunikasjonsforma til pedagog og barn. Om pedagog sin kommunikasjon er prega av undervisningstone, vil barna også nytte denne forma. Om barna eller pedagog tek initiativ til å bryte forma som er nytta, syner det seg vanskeleg å oppfatte initiativet for den andre parten (ibid.). Det kan vere gjeldane tendens i dette studie. Når kommunikasjonen er prega av lukka spørsmål kan det vere vanskeleg for barna å omstille seg når det vert stilt opne spørsmål. Konsekvensen kan vere stille og passive barn sjølv om spørsmåla som pedagog nyttar inviterar til barns uttrykk og deltaking. Eit aspekt kan vere talet på barn. Det er mange som skal bli sett og høyrte, noko som vert omtala nærare under elementet tid.

Johnsen-Høines og Alrø (2010) stiller spørsmål om ein må stille spørsmål for å ha ei spørjande tilnærming i læringsprosessen. Dei sekvensane i mitt studie der pedagogen og barna utvekslar erfaringar og kunnskap er prega av utveksling, refleksjon og lite spørsmål. Dette er også samanfallande med det Palludan (2007) omtalar som utvekslingstone som nemnt under den teoretiske ramma. Døme på dette kan vere døme 19 der pedagogen og to av barna samtalar om bokstavar og namn. Pedagog nyttar ytringar som, *sjå du har same bokstav som..., ... han har same bokstav som Kari – sjå...* Assosiasjonar ser også ut til å ha positiv effekt på barns ytringar og deltaking, noko døme 15 syner. Barnet sit på ein høg benk med beina på ein krakk og ei plate i fanget. Pedagog seier barnet sitt som ein kunstmalar i Italia, der barnet kjem med ny ytring om eit maleri han kjenner til. Det kan tolkast som at spørsmål ikkje er ein nødvendig faktor i ei spørjande tilnærming med tanke på å la barna får uttrykkje seg, og for barnas deltaking. Derimot er det nettopp utveksling og ikkje spørsmåla som synar seg som ein positiv faktor. Dysthe (2001) meiner ein bør sjå på kommunikasjon som eit dialogisk samspel. Dialogen fungerer slik at bidraga frå dei ulike aktørane grip inn i kvarandre og slik skapar eit heile, noko døma nemnd ovanfor syner. Eit viktig aspekt er dei tre elementa i kommunikasjonen, det eigne sjølv, det andre og det som er i mellom, omtala i kap.3. Det må vere noko som står i sentrum for kommunikasjonen. Om dette manglar vil det gjere noko med kommunikasjonen, der barnet

vert plassert i sentrum (Østrem, 2012). I døma nemnd ovanfor var ”det i mellom” i fokus, bokstavane og kunstmalaren, og begge aktørar kom med innspel og kunnskap og var aktive i situasjonen. Begge partar var opptekne med ”tema” og situasjonane var ikkje prega av spørsmål frå pedagogen i høve kva barnet visste, meinte og eventuelle val barnet måtte ta. Det kan belyse betydninga av det tredje elementet i dialogen, ”det i mellom”. Ved bruk av lukka spørsmål for å få stadfestingar eller avklaringar frå barnet, kan det tredje elementet, det i mellom, bli mindre synleg. Vektlegging av barns medverknad kan på den måten setje barns perspektiv i fokus. Det kan igjen ha negativ påverknad på barns deltaking der barna kjem med korte svar og få innspel.

Habermas (1999) skil mellom ulike handlingar til ulike formål. Bruk av spørsmål kan også tolkast som eit teikn på interesse for barns perspektiv ved at dei etterspør barns synspunkt og meiningar. Pedagog kan på bakgrunn av livsverden, bli styrt av det Habermas (1999) omtalar som strategiske handlingar. Ut frå eit slikt perspektiv vil pedagog nytte effektive middel for å realisere definerte mål. Gjennom sterkt fokus på barns rett til medverknad i styringsdokument, kan bruk av spørsmål tilfredstille krav om barns rett til å bli sett, høyrte og uttrykkje sine synspunkt. Evalueringar syner at barns medverknad er eit krevjande punkt å omsetje i praksis. I barnehagane har det vore ei aukande bevisstheit rundt det å få tak i kva barnar uttrykkjer. Samstundes vert barns medverknad ofte praktisert som val mellom handlingar (Østrem et al., 2009). Om ein ser på spørsmåla som er nytta i empirien i heilskap, er fleirtalet av spørsmåla stilt slik at barna skal kome med innspel, foreta val eller fortelje om sine ynskjer. Ut frå eit perspektiv der det handlar om å leggje til rette for at barna skal få uttrykkje seg, kan det tolkast som samsvar mellom bruk av spørsmål og intensjon i dette studie. Ved bruk av mykje spørsmål etterspør pedagog barns synspunkt og meiningar gjennomgåande i alle aktivitetane.

Samstundes kan bruken av lukka spørsmål og innslaga av opne spørsmål vere eit uttrykk for dei endringane som går føre seg i barnehagefeltet. Pedagogen si rolle som kunnskapsformidlar med barna som mottakarar er, som sagt innleiingsvis, i endring mot auka vektlegging av barns perspektiv og deltaking (NOU 2010:8; Kunnskapsdepartementet, 2011). Aktivitetane i mitt studie var ikkje prega av pedagogen som tydeleg kunnskapsformidlar der barna var objekt for pedagogens planar, det Østrem (2007) omtalar som ein instrumentalistisk måte å arbeid med læring på. Barna var aktivt med i dei aktivitetane som gjekk føre seg ved å finne materiale, velje kva farge og til dels materiale.

Parallelt vart det stilt mange lukka spørsmål frå pedagog som krev gitte eller bekreftande svar. Det kan tolkast som eit uttrykk for ein endringsprosess der pedagogane er i rørsle bort frå formidlarrolla. Dei synast å vere meir opptekne av barns synspunkt og til dels kunnskap.

Om ein skal tolke materialet kan det korrjere bekrefte eller avkrefte om bruk av spørsmål og om ein spørjande veremåte har ein positiv effekt både som læringsarena og for å leggje til rette for barns uttrykk og deltaking. Det syner seg derimot viktig å vite kva ein spørjande veremåte inneber, for bruk av spørsmål kan ha ulik effekt i høve både forståing og barns deltaking. Habermas (1999) sin teori der kjennskap til intensjon bak handlingane er essensielt, kan vere ein viktig innfallsvinkel. Då er det kanskje ikkje nok å stille spørsmål. Pedagog må vere seg bevisst på kva formålet er. Sjølv læringsaktivitetar vil ha ulikt preg og innhald. Det syner at det ikkje er snakk om enten eller, men at pedagog må vere seg bevisst på kva som skal nyttast når. Når det er sagt syner studie betydinga av dei tre elementa i dialogen, der det tredje elementet, det i mellom, ser ut til å ha betyding for barns deltaking og at det kjem ei ny forståing fram. Det er det som skjer i mellom aktørane som viktig, medan fokus på barns medverknad lett kan setje barns perspektiv i sentrum. Kan det slik vere like mykje pedagogen sin bevisste intensjon og bruk av kommunikasjon som er vegen til kunnskap?

### **- Pedagogens rolle - "Lyttande kunnskapsformidlar"?**

Forsking syner at pedagogen si rolle er sentral og ein føresetnad for barna sin medverknad og deltaking (Andresen, 2010; Bae, 2012; Emilson, 2008; Fennfoss & Jansen, 2012). Resultata i dette studie er prega av pedagogens mottak av barns ytringar på ein passiv måte, der pedagogen syner interesse for barnas perspektiv ved å stille spørsmål og få deira synspunkt. Det er lite utvidingar, og pedagog stiller lite spørsmål som får barna til å forklare eller fortelje. Fokuset er på barnets perspektiv og pedagogane får ei bekreftande og tilbakehalden formidlarrolle. Når det er tilfelle kan det skuldast fleire tilhøve.

I barnehagefeltet er omgrepa å sjå og høyre barna og lytting vore mykje nytta, og ein kan stille spørsmål om det er eit noko misbrukt omgrep. Østrem (2012) meiner barn treng vaksne for å bli sett. Spørsmålet er om at det å bli sett er eit mål i seg sjølv eller snarar ein føresetnad for samhandling. Om barnet vert definert ut frå sitt behov om merksemd, kan det framstå som mindre interessant kva barnet rettar merksemda si mot. Om pedagog

plasserar barnet i sentrum for sitt blikk, kan det paradoksalt bli mindre viktig korleis verda ser ut frå barnets perspektiv (ibid.). Den vaksne ser og barnet vert sett slik dømet nedanfor illustrerar.

B – *eg tek slik lim...kan eg ta ei stjerne der?*

P – *ja, det kan du.*

B - *då treng eg ein liten prikk med lim...*

P - *ein liten prikk...*

B – *ja – slik...(barnet limer) - sjå slik!*

P – *ja eg ser.*

Lyttande pedagogikk har vorte aktualisert i barnehagane med argument for at det kan skape gode føresetnadar for barns medverknad (Andresen, 2010). På den andre sida praktiserar pedagogane ei tradisjonell formidlarrolle der kommunikasjon er prega av forklaring, forteljing og oppretting (Fennefoss & Jansen, 2012). Ariane Schjeldrup (2004) ytrar tankar om at vaksne lyttar fordi vi meiner det tenar barns behov for å bli lytta til. I staden for å syne interesse for barnas tankar oppfordrar vi dei til å fortelje. Om pedagog lyttar til barnet er det då ikkje av ei genuin interesse for det barnet fortel og kva barnet ser. Pedagog lyttar til barnet ut får ei ”liksom-interesse” (ibid.). Det kjem til dømes til syne i materialet der pedagog spør barna og avsluttar dialogane med stadfesting om det går eller ikkje, jfr. døme 16. Med fokus på barns medverknad og at barna skal bli sett og høyrte, har det vore auka fokus på barns synspunkt. James, Jenks og Prout (1998) åtvara mot ein risiko for at barna lever i ein eigen barneverden om det er barnas spor som føljust til ei kvar tid. Med lyttande pedagogar som uttalt ideal, kan ein konsekvens bli eit einseitig fokus på barns ytringar.

Østrem (2007) derimot argumenterar for at barns perspektiv skal gjerast gjeldande i læringsprosessar, samstundes som pedagogisk praksis ikkje utelukkande dreiar seg om barnet. Mouffe (2000b) meiner at relasjonar prega av agonisme er grunnleggjande i eit demokratisk fellesskap der alle har rett til å kom med sitt syn og forsvare sine idear og tankar. Mangfaldet vert slik ein føresetnad for samhandling, der ein anerkjenner retten om å vere usamd utan at det truar fellesskapet. Om barna skal bli sett på som ein fullgyldig partner i interaksjon, er det ifølgje Østrem (2007) viktig å stille spørsmål ved kva barna ser og kva den vaksne kan lære, oppdage og forstå ved å sjå saman med barna. Dialogisk lytting vert i teorien framheva som ein prosess der merksemda er retta mot begge partar si forståing (Stewart, 1999). Partane vil vere opptekne av ein felles prosess der ein saman

skal finne ut av ting. Dette er i tråd med både læringssynet som Rammeplanen bygg på og føringane for barns medverknad. Døme på dialogisk lytting er når pedagogen og barna diskuterar korleis dei skal feste fargespeil på ei grein. Begge partar er aktive i prosessen med å finne gode løysingar. Dei har ulike tankar om korleis dette skal gjerast og begge idear vert teke i bruk ved utprøving.

### *Dialogisk lytting*

Dialogisk lytting, det omtala synet på læring og barns medverknad som demokratisk verdi, kan tolkast i den retning at barna treng noko meir enn berre å bli lytta til og at det vert lagt til rette for at dei skal få fortelje ut frå eige behov. Rinaldi (2005) framhevar oppgåver pedagogen har der utforsking og introduksjon av nye tankar og moglegheiter også er ein del av rolla. Frå eit slikt perspektiv skal pedagog lytte og ta barns perspektiv på alvor, samstundes som pedagogen skal vere ein aktiv pådrivar i høve det å stille kritiske spørsmål og bidra med sin kunnskap. På bakgrunn av både teori og forskning på tema, vert bruk av dialogisk lytting, utvekslingstone og det ”bevegelege” mønsteret framheva som ideelle måtar å auke barns deltaking og medverknad på (Fennfoss & Jansen, 2012; Johnsen-Høinnes & Alrø, 2010; Palludan, 2007). Gjennom prosessen ved t.d. å lage musikkinstrument finn ein ytringar som; *korleis vil du lage ditt instrument Hans? Har du tenkt på kva du vil ha oppi for å få det til å riste? Er det noko du kan gjere for å gjere den betre?* Kommunikasjon er prega av lytting og oppmuntring til å uttrykkje seg, og slik opnar for samarbeid og deltaking frå barna. Det var eit gjennomgåande tendens under prosessen i aktivitetane også i dette studie. Pedagogen kan slik leggje opp til bruk av utvekslingstone. Samstundes er det totalt gjennomgåande mykje bruk av lukka spørsmål der barna skal velje, stadfeste, avklare eller vise sin kunnskap om tema. Ut frå skildringar av formidlingstone og mønster for ”bestemt innhald og tilpassing”, kan det tolkast som pedagogen har ei aktiv rolle i å formidle sin kunnskap. Det samsvarar lite med spørsmål av typen som er nemnd ovanfor. Pedagogen er aktiv med å spørje etter avklaring, men lite aktiv i korkje forklaring eller instruering. I studie nyttar pedagogane derimot stadfestingar eller gjentakingar som synt i døme 10. Pedagogane gjentek barna sine ytringar og gjerne formulert som spørsmål. Bae (2004) meiner at eit forsøk på å forstå det barna seier, kan gjerast ved at den vaksne gjentek barns ytringar på ein velvillig måte. Undrande gjentaking av barns ytringar kan slik tolkast som eit uttrykk for at de vaksne ikkje tek sitt eige perspektiv for gitt. Det kan vere ei forklaring på kvifor pedagogane nyttar gjentaking i den grad som her.

På den andre sida syner det seg derimot at samtalane i dette studie ofte vart avslutta etter ei avklaring eller stadfesting. Eit spørsmål er om fokus på lytting og interessa for barns perspektiv kan bidra til at pedagog vert passiv som kunnskapsformidlar. Det samsvarar med studie til Tholin og Jansen (2011). Dei har funne at pedagogen si stadfesting og bejaing av barns ytringar kan vere til hinder for at ny forståing og læring kjem inn. Fokuset er her på barns ytring og pedagog kjem ikkje med innspel som får barnet til å forklare nærare, utdjupe eller stille oppfølgingsspørsmål. Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen (2012) ser ei fare for at barn og deira uttrykte behov vert sett i sentrum på ein misforstått måte. Ved fokus på barns uttrykk innsett den vaksne seg i rolla som barnet sin tenar. Som ein konsekvens av barns medverknad er det ei fare for at pedagog står for minste motstands veg og vert utydeleg i rolla som pedagog. I materiale finn eg ytringar som; *treng du pinnar? Skal vi henge det i ein tråd? Kva treng du? Trur du det går greitt? Kunne du tenke deg...Har du lyst... Vil du lage ein til?* Bruk av utsagna kan tolkast som eit uttrykk for ynskje om barns deltaking. Dei kan også vere eit uttrykk for ei meir service-innstilt rolle frå pedagogen der barns perspektiv vert satt i sentrum på ein måte Foros og Vetlesen (2012) omtalar som misforstått. Menneske er avhengig av motstand og kritiske spørsmål om ein skal utvikle ny forståing. Pedagogane må nytte sin kunnskap og erfaringar til å opne nye perspektiv, der utviding, drøfting og undring er viktige element (Nordahl & Misund, 2009). Det belyser utfordringa for pedagogane om å finne balansen mellom å posisjonere seg som tydeleg, ansvarsfull profesjonell vaksen og samstundes gi barna større innflytelse og rom for handling (Winger, 2008). Den bekreftande og tilbakehalden rolla til pedagogane og fokuset på barns ytringar eg finn i mitt studie, kan tolkast som eit resultat av den vanskelege balansegangen mellom barns medverknad og rolla til pedagogane.

### *Undervisningstone*

Ved bruk av undervisningstone legg pedagogen vekt på forklaring, instruering og innføring (Palludan, 2007). Eit døme frå mitt studie, kan vere då pedagogen har intensjon om at barna skal teikne store blomar som dei seinare skal klippe ut. Pedagogen har henta bilete av blomar som barna teikna dagen før og hengt desse på vegg. Pedagogen nyttar teikningane aktivt i arbeidet ved å peike på bilete parallelt med at ho stiller spørsmål om kva som er under blomen, kva blomen er festa i og kva det heiter. Det kan samsvare med det Fennefoss og Jansen (2012) kallar mønster for ”bestemt innhald og tilpassing”. Pedagog sin plan er i fokus for kunnskapsutviklinga medan barn si deltaking vert avgrensa. Både bruk av undervisningstonen og mønsteret for bestemt innhald og tilpassing

kan difor tolkast som lite samanfallande med kravet om barns medverknad. Her er lite rom for barna å kome med innspel. På den andre sida kan det vere eit uttrykk for ei tydeleg leiing frå pedagogen. Pedagogen er tydeleg på fokus og nyttar både teikning og rette omgrep på delar av blomen. Røkenes og Hanssen (2002) meiner pedagogane må vere fleksible i korleis ein svarar på. Avgrensande respons er ein måte å styre kva som er tema for samtalen (ibid.). I aktiviteten der dei skulle teikne store blomster, fokuserte pedagogen på blomster i samtalen. Gjennom heile aktiviteten var samtalen på blomar med fakta og informasjon rundt tema. Det kan opplevast som tydeleg på kva pedagogen rettar merksemda mot og kva som er målet med aktiviteten. Ein kan stille spørsmål om pedagogen si rolle som kunnskapsformidlar har fått ein negativ merkelapp gjennom fokus på barns medverknad. Yttarste konsekvens er pedagogar som ikkje tek leiing og har ein-sidedig fokus på barns perspektiv.

Ut frå materialet ser ein at oppfølgingsspørsmål eller ytringar har ein positiv effekt på både barns deltaking og pedagogen si rolle som kunnskapsformidlar, jfr døme 19. Eit barn har fått hjelp til å skrive namnet sitt ved at pedagogen har skrive namnet på ein lapp som barnet kan skrive etter. Etterpå vil eit anna barn ha hjelp til å skrive namnet sitt. Pedagogen nyttar ytringar som; *sånn ja og kva andre bokstavar har du? Det var alle bokstavane i namnet ditt - sjå du har same bokstav som Lise*. Her er det kombinasjon av spørsmål og ytringar som gjer at pedagog belyser både skilnad og likskap. Dette samsvarar med det Røkenes og Hanssen (2002) omtalar som utvidande respons, der pedagogen dreg inn fleire døme og meir informasjon. Barna deltek aktivt også ved å kome med ytringar om kva både venner og far heiter. Barna og pedagogen undrar seg saman og begge partar er aktivt med i læringsprosessen. Det kan også belyse asymmetrien i kommunikasjon som Linell (2001) meiner er ein føresetnad for samtale. Det er nettopp skilnaden i kunnskap og erfaringar som dannar grunnlaget for denne samtalen. Døme over belyser betydinga av pedagogen si aktive rolle for læringsprosessen.

Om ein tolkar materialet i heilskap kan det i kommunikasjon vere tendens til fokus på barns perspektiv, få innspel og utviding frå pedagog. Det er meir bruk av stadfestingar, avklaringar og gjentakingar utan å løfte samtalen vidare. Dette er noko samanfallande med mønsteret for vagt innhald og uklare posisjonar til Fennefoss og Jansen (2012). Samstundes ser ein det ikkje er anten eller, men innslag frå fleire aspekt. Det tyder på at både innhald og pedagogens rolle vil variere. Ein sentralt moment er balansegangen

mellom barns perspektiv og eit aktivt mottak av pedagogane. Andresen (2010) konkluderar i sitt studie at lyttande pedagogikk skapar gode føresetnadar for barns medverknad. Fokuset i personalet er då å lese barnas ”innspel”, leite etter ulike tolkingar, søkje forståing og møte barnet på best mogleg måte i høve læring. I dette studie kan det tyde på at for einsidig fokus på barns perspektiv kan bidra til at pedagogen vert passiv som kunnskapsformidlar og utydeleg vaksen. Det kan vere eit uttrykk for at lyttande pedagogikk kan ha ein uheldig effekt om pedagogen ikkje er seg bevisst alle elementa, alt frå lytting, til tolking og forståing. Det er ikkje nok å lytte til kva den andre part uttrykkjer. På den andre sida ser ein at når både pedagogen og barn er aktive kan dette gi gode læringsprosessar. Pedagogen sin bruk av spørsmål, innspel, utvidingar, avgrensingar og aktive rolle kan slik ha betydning for barns moglegheit til å uttrykkje seg og deltaking. Bruk av tid er også eit element som synte seg å ha betydning i dette studie.

#### **- Tid – eit gode?**

I dette studiet vart det nytta mindre grupper ved aktivitetane. Det var bevisst val av pedagogane og det var også grupper dei nytta uavhengig av mitt besøk. Fleirtalet av aktivitetane gjekk føre seg inne på eit rom og rundt eit bord. Det er fysiske rammefaktorar som kan ha positiv betydning for kommunikasjon og ikkje minst tid pedagogen har. Pedagogane uttrykte aldri verbalt at dei hadde lita tid, og eg hadde heller ikkje kjensla av lita tid under sjølve observasjonen. Resultata syner likevel at tid er lite nytta i kommunikasjon med barna, i den forståing at dei ikkje får mykje tid å reflektere på. Når det er tilfelle kan det skuldast fleire faktorar. Eit anna aspekt vil vere korleis tid kan ha betydning for barns deltaking i planlagde læringsaktivitetar.

Fleire av spørsmåla pedagogane stilte var lukka og retta mot ei avklaring eller stadfesting og som barna svarte raskt på, t.d. ”*vil du lage lokk?*”. Opne spørsmål som korleis dei vil løyse ei utfordring eller korleis dei tenkje kan krevje litt meir tid å svare på, t.d. ”*korleis vil du lage lokk – forslag på det?*”. I mitt studie kjem det fram at det var sett av lita tid til respons i etterkant uavhengig av type spørsmål. Det kan tyde på at pedagogane ikkje skil mellom type spørsmål og tid vi sett av til svar. Røkenes og Hanssen (2002) framhevar kva betydning pedagogen si bevisste hensikt har i høve samtala. Det må vere samsvar mellom intensjon, ulike formar for spørsmål og tid til respons. Det kan vere med å synleggjere samanhengen mellom intensjon og handling som Habermas (1999) omtalar. Ved å nytte strategisk handling på feil område kan dette få negative konsekvensar. Ved å stille lukka



spørsmål og gi lite tid til refleksjon, avsluttar pedagogane dialogen. Det er ikkje ynskjeleg i høve barns rett til å bli sett og høyrte og barns deltaking. I ein planlagd læringsaktivitet vil det krevje variasjon i type spørsmål som vert nytta. Om intensjonen er å dra nytte av barns ytringar og saman prøve å oppnå forståing gjennom argumentasjon og undring, vil det krevje tid. Ein naturleg konsekvens vil vere bruk av det Gjems (2011a) omtalar som mentale ord. Når det i dette studie er lite bruk av mentale ord som trur, tenkje, meine og føle kan det vere eit uttrykk for at undring og det å gå i djupna på barna perspektiv og uttrykk heller ikkje er intensjonen. På den andre sida synar det seg at i ti av totalt elleve pausar i materialet får pedagogane likevel ingen respons frå barna. For det første gjev det ikkje pedagogane positive erfaringar med bruk av pausar. For det andre kan bruk av mange lukka spørsmål og generelt lite bruk av pausar, ha konsekvens for effekten av dei pausane. Mønsteret for kommunikasjon er i dette materialet ikkje prega av bruk av pausar, og kan slik ha betyding for kva ein oppnår med dei få pausane som var notert.

Lite bruk av tid kan kanskje vere eit uttrykk for uro ved stille periodar frå pedagogane si side. Toler pedagogane at det er stille eller er dei raske til å fylle den stille tida med spørsmål og kommentarar? På den måten kan pedagogane oversjå behovet barna har for å dvide ved og reflektere over svar eller synspunkt. Når fleire spørsmål vert stilt etter kvarandre, vert det lite tid til refleksjon både for pedagogane og barna. Bruk av tid er eit relevant element i kommunikasjon for å leggje til rett for refleksjon og gjere seg opp ei meining (Tholin & Jansen, 2011). Med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati er mangfaldet i gruppa ein føresetnad for samhandling (Mouffe, 2000a). Då må det brukast tid for at barna skal kunne kome med sine tankar og idear. Tid kan tolkast som understreking av betyding av at alle skal få delta på eigne premiss. Å reflektere i kjapt tempo kan vere vanskeleg for både barna og pedagogane. Det å be om at alle skal vere stille ei kort stund, kan slik vere med å gi alle barn ein føresetnad for å delta. Også dei som treng ekstra tid til å reflektere over spørsmålet. Då må pedagogane og barna tole at det er stille i korte periodar. Kan stillheit slik tolkast som ein unytta eller lite bevisst element i kommunikasjon mellom pedagogane og barna i barnehagen?

På den andre sida kan det by på utfordringar å praktisere kravet om å nytte tid i kommunikasjon i kvardagen (Gjems, 2011a). Når eit barn treng tid til å reflektere før det svarar, syner dette studie at det gjerne vert avbrote av at andre barn tek kontakt med pedagog. Pedagogen går då vidare til neste dialog. Det syner utfordringa pedagogen har i

høve balansegang mellom å ta barns innspel og få gjennomføre og avslutta dei dialogane som er påbegynt, slik eg gjer greie for i kap.2. Det er også med på å belyse utfordringar som kjem fram i rapporten om barns trivsel og medverknad i barnehagen (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Lite tid er eit av momenta som vert framheva frå personalets perspektiv på spørsmål om kvifor barns medverknad kan vere vanskeleg å praktisere. Store barnegrupper og få vaksne gjer at ting skal gå fort. Linda Kinney (2005) omtalar også kompleksiteten rundt grupper med barn. Barna kan kommuniserar både energisk og engasjert og det kan vere vanskeleg for pedagogane å oppfatte all informasjon. Frå eit demokratisk perspektiv derimot vil det vere essensielt å prioritere tid til å refleksjon og fullføre den tankerekkeja ein har begynt på, t.d når pedagogen stiller spørsmål som *”korleis skal du få den like stor? Korleis ser du den er død?”* Det er døme i mitt studie der pedagogen sto fram og retta merksemda mot det barnet som var i samtalen og som ga barn både tid og rom til å respondere. Det vart gjort med ytringar som *”kan du vente litt? Eg høyre ikkje kva Knut seier”*. Samstundes gjer pedagogen dei andre barna merksam på å lytte til det aktuelle barnet. I følge Tholin og Jansen (2011) er det like viktig at borna lyttar til kvarandre som til den vaksne om kunnskap skal skapast i fellesskap. Både å setje av tid til refleksjon og rette merksemd mot barna som uttrykkjer seg vil vere med på å understreke den aktive rolla til barna. Pedagogane skapar då gode vilkår for barna til å delta. Det er interessant at det var utprega meir bruk av tid og merksemd mot det einskilde barn til å svare når barn og pedagog spelar spel og når pedagogen uttrykte at formålet var å få innspel og idear frå barna. Pedagogane følgde då opp turtaking og ga barna tid til å tenkje seg om i større grad enn elles. Det kan tolkast dit at pedagogen si bevisste haldning til tid og når den skal nyttast er relevant. Då handlar bruk av tid om prioritering og ikkje kva som er praktisk mogleg.

Dialogane mellom barn og pedagog kan vere kortvarig og ha eit intenst tempo i høve til både tema og kven som er i fokus (Bae, 2004). I fleire av situasjonane fortsette barnet med aktiviteten utan å svare verbalt på spørsmålet frå pedagog. Likevel kan det tyde på at den avbrote dialogen har hatt effekt sidan barns fortsette med det som var tema for dialogen, t.d. når pedagogen stiller spørsmål som korleis kan du gjere det for å få den like stor? Trass ingen verbal respons frå barnet, og pedagogen har merksemda retta mot eit anna barn, fortsett barnet med arbeidet å få den stor nok. Det kan tyde på at korte dialogar kan ha betydning for barna, sjølv om den er kort og avbrote av andre barna, og er i samsvar med Bae (2004). Ho har i sitt studie funne at sjølv dialogar som er flyktige ser ut til å ha

betyding. Det kan på den andre sida vere eit uttrykk for at barn treng tid til refleksjon og på den måten tek den tida det treng. Palludan (2007) seier at barna kan prøve å bryte kommunikasjonsmønster ved blant anna å stille opne spørsmål, ikkje svare på det pedagogien spør om og heller fortel i staden for. Å fange opp slike initiativ og barns kommunikasjonsmønster kan vere utfordrande. Når barnet vert stille kan det tolkast som eit initiativ på at det vil bryte tempoet nettopp for å få reflektere og tid til å tenkje. Når pedagogien går vidare kan det vere eit uttrykk for at initiativet ikkje vert oppfatta av pedagogien.

Om ein tolkar materialet i heilskap er bruk av tid og pausar lite nytta og når det er nytta er effekten liten. På den andre sida syner det seg at pedagogien sette av meir tid til refleksjon når formålet var å få innspel og idear frå barna, og når dei spelte spel der det var naturleg turtaking og svar på spørsmål. Det kan tyde på at tid er eit element pedagogien kan nytte bevisst i kommunikasjon for å påverke vilkåra for barns deltaking. På den andre sida er tid ein måte å understreke betydinga av at alle skal få delta på eigne premisser. Mangfaldet i barnehagen krev soleis pedagogar som er bevisst dei ulike behova og føresetnadane til barna. Når pedagogane ikkje gir barna tid kan det vere eit uttrykk for lite fokus på refleksjon og det å gjere seg opp eigne meiningar. Sett i lys av at det nettopp er mangfaldet i barnehagen som skapar grunnlaget for demokratisk verdi som barns medverknad, kan stillheit tolkast som eit element vi ikkje kan kome utanom.

### **Avsluttande kommentar**

Mitt studie syner ikkje noko eintydige svar for kva som aukar barns deltaking i planlagde læringsaktivitetar. Pedagogens kunnskap om, refleksjon og intensjon med kommunikasjon ser derimot ut til å ha betyding. Når barnehagane har fleirtalet av tilsette utan fagleg kompetanse, kan pedagogane sine faglege drøftingar med personalet vere ein viktig innfallsvinkel for arbeidet med barns medverknad. Peder Haug (2012) konkluderar på bakgrunn av sitt arbeid at barnehagane har eit lekmannsprega miljø der førskulelærarane manglar legitimitet og ikkje er fagleg sterke nok til å få gjennomslag i personalgruppa. Både pedagogane sin kompetanse og utfordringar i høve læringskulturen i barnehagane kan då vere noko som har stor betyding ved eit paradigmeskifte som barns rett til medverknad. Fagleg kunnskap kan vurderast som ein av fleire føresetnadar for å auke pedagogane sin legitimitet i personalgruppa.

Eiga erfaring både frå utdanning og kursing syner eit fokus på barnas språkutvikling og generell språkstimulering, som t.d nemning, bruk av litteratur og rim og regler. Korleis vi som pedagogar skal kommunisere for å auke barns deltaking har vore lite, om ikkje eit fråverande element i kompetansehevinga. Eit sentralt spørsmål vil då vere om pedagogane har den kompetansen som krevjast for å imøtekomme kravet om barns rett til medverknad. Korleis skal vi få fram barns synspunkt, få dei aktive i prosessen og ikkje minst møte barna ut frå sine egne føresetnadar – og er det i praksis mogleg? Det syner seg at studentar lukkast betre med å la barna kome til orde, ved å blant anna nytta støttande ord som *ja? oj? og så?*, der barna har fleire lange ytringar. Det kan knytast til betydinga det har å presentere praksisnær forskning for studentar (Gjems, 2011b). Å gjennomføre ein dialog med barna syner seg utfordrande, uavhengig av type samtale. Ved konkret spørsmål om barnehagar hadde arbeida særskild med å betre kommunikasjon med barna i samband med barns medverknad, svara 19 av totalt 20 at det ikkje var gjort (Børhaug, 2010). Ein må då stille spørsmål om kompetanse på gode kommunikasjonsprosessar er undervurdert i implementering av barns rett til medverknad. Førskulelærerutdanninga er i endring, noko som inneber ei endring av fagområda, både av tittel og innhald (Kunnskapsdepartementet, 2012). Studentane skal ifølgje det nye kunnskapsområde Språk, tekst og matematikk blant anna kunne vere ein god samtalepartner som fremjar utvikling og læring. Gjennom kunnskapsområde Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid, skal studenten få kunnskap om makt, medverknad, mangfald og likeverd i demokratiske prosessar i barnehagen, der rettleiing og leiing av barnas og medarbeidarane sine læringsprosessar har ei sentral rolle (ibid.). Det kan vere eit teikn på at sentrale myndigheiter ser utfordringane i høve kompetanse på dette området. Auka kompetanse kan vere med å styrke pedagogane fagleg i drøftingar av kvardagspedagogikken i barnehagane.

Fokus på fagområdet Språk, tekst og kommunikasjon i Rammeplanen, kan frå tidleg av gi barna gode føresetnadar med tanke på verbal deltaking seinare. Det kan verke fremjande på barns språklege føresetnadar for å faktisk kunne svare på alle dei spørsmål vi som pedagogar stille. På den andre sida vert det i styringsdokument framheva at barns medverknad skal gjelde *alle* barn, uavhengig av alder, bakgrunn og føresetnad som t.d. språkleg kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Bruk av opne spørsmål som t.d. korleis barna vil utføre oppgåva, vil krevje ein viss språkleg kompetanse av barna. Det kan for mange vere utfordrande å både forklare og gjere greie for egne synspunkt verbalt. Hjø eldre barn vert det verbale språket naturleg vektlagd i større grad enn hjå dei yngste.

Samstundes er det også her ei mangfaldig gruppe med tanke på føresetnadar. Då er det viktig at pedagogane er seg didaktikken bevisst, og er tydeleg på å tilpasse sin kommunikasjon til barnas utviklingsnivå. Når barna i stor grad responderar kort og gjerne med stadfesting, kjem med korte setningar som ”eg treng noko raudt”, ”eg treng lim”, krev det ein heilt anna verbal kompetanse å forklare *korleis* ein vil gjennomføre ei oppgåve. Då er det interessant at forskning syner at fagområdet Språk, tekst og kommunikasjon er lite vektlagd i det daglege arbeidet i barnehagane, særskild av nyutdanna og tilsette med lite erfaring frå arbeid i barnehage (Vatne, u. utgj.). Det kan vere med å understreke betydinga av kompetanse innan kommunikasjon i den kommande barnehagelærerutdanninga.

Om barna skal vere deltakande, også verbalt, må vi kanskje endre praksis. Jansen og Tholin (2011) stiller spørsmål om kravet til barns aktive deltaking i læringsprosessar krev nye tankar omkring didaktikk. Peter Moss and Pat Petrie (2002) seier vi må sjå på prosessen når vi stille spørsmål, i staden for umiddelbart søkje etter svara. Når barna skal vere aktive i læringsprosessen er det lett for at fokus vert på kva vi vil oppnå av svar. Pedagogane spør for å få fram på førehand gitte svar. Kinney (2005) meiner det er spørsmål som kan vere nødvendig å reflektere over. Korleis kan vi sikre at vi ikkje går glipp av viktig informasjon? Kor godt høyrer, ser og kjenner vi barnas stemmer? Kva gjer vi med det vi høyrar? Det verkar som barns rett til å bli sett og høyrte er avgrensa til innspel og påverknad. Om pedagogane ser på informasjon frå barna som viktig for læringsprosessen, har dei så reflektert over kva som faktisk krevjast for å oppnå dette? Implementering av barns rett til medverknad indikerar ei ny rolle for pedagogane. Kåre Heggen (2010) framhevar at det å uttrykkje forventningar basert på tidlegare erfaringar og tileigna kunnskap er viktig for å skape ei eiga yrkesrolle. Barnehagane må vere opptekne av både etablert praksis og ny kunnskap (ibid.). Konsekvensen er behov faglege drøftingar. Personalet kan gjennom erfaring, samarbeid og drøfting auke bevisstheita over betyding av pedagogiske konsekvensar av barns medverknad. Samstundes må ein erkjenne at to tredjedelar av tilsette i barnehagen er utan formell pedagogisk kompetanse (SSB, 2009). Om utdanninga tek høgde for kompetanse på dette området, vil det likevel vere ein stor del av tilsette som ikkje har same føresetnad. Refleksjon over eigne handlingar i samspel med barna må vere sentralt der ein aktivt bygg sin eigen og andres kompetanse. Det kan vere ein både tidkrevjande og ikkje minst utfordrande prosess på mange måtar, og kan vere med på å belyse noko av utfordringane pedagogane står ovanfor.

## **Mangfaldet i barnehagen – ei utfordring eller ein føresetnad?**

Forsking nemnd i kapittel to syner at pedagogane si interesse for å nærme seg barnas perspektiv var av avgjerande betydning for barns deltaking og praktisering av barns rett til medverknad som ein demokratisk verdi (Emilson, 2008; Fennfoss & Jansen, 2012; Palludan, 2007). Interesse for mangfaldet i barnegruppa vert i teorien framheva som ein føresetnad for barns rett til medverknad, omtala under teorien om det radikale demokrati. Difor vel eg å drøfte den genuine interessa for barns perspektiv som ei grunnleggjande haldning for praktisering av barns medverknad, før eg avsluttar med spørsmålet om mangfaldet er ei utfordring eller ein føresetnad for dette arbeidet.

Det barna uttrykkjer eller gjer, skapar i følgje Johannesen (2012) handling frå pedagogen, noko som er eit viktig poeng når ein talar om barns medverknad. Mitt studie syner at pedagogane responderar på barnas ytringar i stor grad. Om ein ser på materialet som heilskap, er det få ytringar som ikkje vert respondert av pedagog i det heile. Det kan tolkast dit at vilja er tilstades frå pedagogane si side, og bekreftar det Tholin og Jansen (2011) finn i sitt studie. Pedagogane syner i stor grad ei bekreftande haldning ovanfor barns ytringar. På den andre sida utkrystalliserar det seg element som kan tolkast som lite vektlegging av barnas synspunkt. Både bruk av lukka spørsmål, få innspel og utvidingar, lite oppfølging av barns ytringar og bruk av tid, ser ut til å verke inn på barns rett til å bli sett og høyrte og deltaking. Mitt materiale syner soleis element som tydar på interesse for barns perspektiv på den eine sida og lite vektlegging av barns perspektiv på den andre. Korleis kan ein tolke denne tosidige saka?

### **- Genuin interesse for andre sine synspunkt**

Det kan handle om pedagogen si genuine interesse for barns perspektiv. Om barna skal få leve i eit demokrati som ei livsform, tydeleggjer det ei forventning av å la aktørane få uttrykkje sine meiningar og interesser (Mouffe, 2002, 2005). At pedagogane i mitt studie etterspør barns synspunkt og meiningar i den grad dei gjer, kan tolkast som eit uttrykk for nettopp denne forventninga. I følgje Biesta (2009) vert man unik fordi man vert vald av den andre. Det unike er derimot ikkje i sjølve menneske, men det som vert skapt hjå kvarandre når ein møtast fordi ein er ulike. Barna er ulike og det er pedagogen si oppgåve å oppdage, møte og bekrefte det unike barnet (Pape, 2005). Om pedagogen ser verdien i barns perspektiv er det då ikkje nok å etterspør meiningar og synspunkt. Det å følgje opp barns respons med nye spørsmål, få barna til å utdjupe og forklare og deling av kunnskap

er element som i mitt studie syner seg som ein positiv faktor for barns uttrykk. Det er nettopp det einskilde barns moglegheit til å delta og kome med sitt syn som er føresetnaden for vidare kommunikasjon (Mouffe, 2000a). Pedagogen må ta barnas tankar som konstruktive bidrag som ein vil ta del i vidare, noko som døme 19 illustrerar der dei pratar om likskap og ulikskap i høve bokstavar og namn. Pedagog utvidar barns innspel som gjer at barna vert delaktige. Det er då ikkje nok å ta til etterretning det barna seier eller ta omsyn til eventuelle innspel når pedagog tek ei avgjersle.

Røkenes og Hanssen (2002) stiller spørsmål ved kva fokus pedagogane har ved kommunikasjonen med barna. Dei meiner det er fare for saksorientert fokus, der målet er å gi og få tak i informasjon. Dette kan vere i samsvar med funn i mitt studie. Pedagogane lyttar ved å etterspør synspunkt og fakta barna sitt inne med, ved ytringar som *veit du noko namn på blomar? Kva farge vil du ha? Huska du kva vi gjorde sist?* Barna responderar kort og dialogen vert avslutta. Det står i kontrast til lytting og deling som viktige element i kommunikasjonen. Ifølgje Dysthe (2001) bygg kommunikasjon på eit dialogisk samspel der det prosessuelle er viktig. Pedagogen må søkje etter forklaringar, tankar, utdjuing og slik nytte barns ytringar til å få fram mangfaldet i barnegruppa. Det syner betydinga av å få fram kontrastane i gruppa, som t.d. då pedagogen kommenterar at *bend* og *bende* er nesten likt på begge språka til eit av barna, og der pedagogen og eit barn har ein dialog på korleis feste fargespel. Pedagogen lyttar til barnet sitt innspel på korleis feste fargespeila i greina, og får slik andre innspel enn eigne. Johansson (2003) meiner at det er nettopp respekt for kontrastar og motseiingar som er det viktigaste barna lærar ved å delta i eit fellesskap. Det er i samsvar med Mouffe (2000a, 2005) sitt syn, der pluralisme og det å vere usamd er drivkrafta bak ein demokratisk prosess. Relasjonane mellom pedagogane og barna må vere prega av agonisme, der alle partar kan kome og delta og kome med sitt syn *før* ein kan kommunisere med kvarandre. Demokrati handlar ikkje om å tilpasse seg definert og strukturert fellesskap, men vere med å skape dette (ibid.). Når kommunikasjon i mitt materiale er prega av spørsmål som krev stadfestingar, gitte svar eller avklaringar, kan det vere vanskeleg å oppdage mangfaldet som er i barnegruppa. Materialet ber lite preg av undersøking, kontrastar og motseiingar, noko som i yttarste konsekvens kan tyde på at grunnlaget for demokrati ikkje er tilstades sett med utgangspunkt i teorien til Mouffe (ibid.). Mouffe (2000b) talar om ein viss form for orden ved å ha nokre grunnleggjande rammer. Når barnehagane praktiserte økter med læringsaktivitetar kan det oppfattast som klare rammer for at alle skal delta og vere aktiv i same aktivitet. Det kan vere ei medverkande

årsak til lite inviterande ytringar i oppstart av aktivitetane i mitt studie. Det å delta i ein felles aktivitet vert i dette studie sett på som ei form for fellesskap. Når barna kjem med innspel på korleis dei kan løyse oppgåva, t.d. korleis lage noko med musikk eller korleis ein blome ser ut, andre idear eller ynskje som går på tvers av tema, kan det vere element som i dette studie sjåast på som eit uttrykk for ueinigheit som kan gi grunnlag for konflikhtar. Det kan bli sett på som truande og øydeleggjande, der relasjonen mellom pedagog og barna er prega av antagonisme. Innanfor ramma for aktiviteten var det i dette studie plass til utprøving av kombinasjonar og eigne tolkingar av barna. Det kan tolkast som at det er plass til barna si tolking, utforskning og eksperimentering av oppgåva som i litteraturen vert omtalt som ei positiv drivkraft for ein demokratisk praksis. Samstundes nytta pedagogane lite tid i praksis til å få barna til å utforske, prøve og vurdere kva som kunne vore alternativ. Når det kom innspel frå barna som kunne vore ein start på undring, stoppa pedagogen det ved å vise lite interesse for perspektivet, som i døme 17. Barnet kjem her med innspel på lyden han lagar når han held seg for øyrene medan han et makaroni. Pedagogen svarar ja og lurar på om han er ferdig. Det kan tyde på at det i utgangpunktet ligg føringar for ein demokratisk praksis, som ikkje vert vidareført og praktisert i kommunikasjon av pedagogane. Det står i samsvar med inviterande ytringar som pedagogane nyttar under aktivitetane, t.d. *kva treng vi for å teikne store blomar? Korleis ser dei ut? Korleis kan du...?* På den andre sida gir pedagogane lite tid til respons og nyttar hovudsakleg lukka spørsmål i vidare kommunikasjon, der konsekvensen er lite aktive barn. Barna treng noko meir enn å bli lytta til (jfr. dialogisk lytting). Skal barna vere aktive med sine tolkingar innanfor dei rammene som er i barnehagen, må pedagogane ut frå perspektivet til Mouffe, gjennom sin kommunikasjon etterspør og syne ei genuin interesse for desse tolkingane. Viss ikkje kjem dei heller ikkje fram, noko som kan vere tilfelle i dette studie.

### *Sjølvsrealisering?*

Kommunikasjon i materialet er prega av interesse for barns perspektiv samstundes som det vert lite vektlagt i arbeidet. Det kan belyse ei utfordring i høve vekting av det einskilde individ sitt perspektiv og fellesskapet. Som ein demokratisk prosess kan barns rett til medverknad vere eit mål i seg sjølv for å bidra til det einskilde barns sjølvsrealisering. Det er ei fare for at barnet vert sett i sentrum på ein noko misforstått måte, og står i kontrast til ein praksis som ikkje utelukkande kan dreie seg om barnet. Kjørholt (2005) stiller spørsmål om ei for sterk vektlegging av fokus på det einskilde barns sjølvsrealisering kan setje



grenser for barns moglegheit til å vere deltakarar i fellesskapet. Nova rapport nr 6/08 "Kvalitet og innhald i norske barnehagar" syner til at medverknad har vore knytt til at det einstilte barn skal medverke. I barnehagen er det derimot grupper med barn med ulike føresetnadar og kulturell bakgrunn som skal medverke. Det finst ikkje eitt barneperspektiv, men mange. I følgje Johansson (2003) må pedagogen si grunnleggjande haldning vere prega av ei genuin interesse for å bli kjent med dei ulike barneperspektiva. Det er i tråd med Mouffe (2000b, 2005) som framhevar verdien av eit fellesskap prega av pluralisme. Når kommunikasjon i mitt studie er prega av lukka spørsmål, få innspel og utdjupingar kan det belyse utfordringa pedagogane har i praktisering av barns medverknad. Det er mange barn, og om alle skal bli sett og høyrte, vert det lite tid til kvar einstilt. Ein konsekvens kan bli lite spørsmål etter både forklaringar, utdjupingar og oppfølging av barns ytringar. Dette er interessant med tanke på at det var nytta små grupper i dette studie. I utgangspunktet skal då dei fysiske rammene ligge til rette for at det skal vere mogelege å sjå og høyre alle barn i læringsaktiviteten. Det kan vere med å belyse kvifor både talet på barna og tid er eit argument som vert framheva i evaluering av kvifor praktisering av barns medverknad er utfordrande (Bratterud et al., 2012). Som demokratisk prosess kan barns medverknad då bli eit mål i seg sjølv for å bidra til det einstilte barn si sjølvrealisering.

### *Strategisk handling.*

Kjenneteikna ved kommunikasjon i mitt studie kan handle om pedagogen sin grad av bevisstheit på intensjon bak handlingane sine. Habermas (1999) meiner i livsverden er dialog og samhandling sentrale handlingsmåtar. I ein dialogisk samtale er det ideelle å få barna til å utdjupe, utvikle og undersøkje tema for samtala. Målet er å føre samtalen vidare og ikkje avslutte den (Gjems, 2011a). Når pedagogane i mitt studie nyttar spørsmål som søker stadfesting eller korte svar som t.d. *kor mange fargar har vi? Vil du lage ein slik stor?*, lite utvidingar og oppfølgingar av barns ytringar, ser det ut til å avslutte samtalen. Når det er tilfelle kan det tolkast som at dialog og samhandling ikkje er intensjonen til pedagog. Det kan på den andre sida vere eit uttrykk for den konstante trusselen livsverden har frå systemverden som Habermas omtalar det. Pedagogane vert prega av strategisk mål-middel tenking der bruk av spørsmåla er nytta for å realisere kravet om barns rett til å uttrykkje meiningar og synspunkt. I følgje Habermas (1999) skjer det utan vi er klar over det. På den måten kan pedagogen sin bevisste intensjon vere eit viktig element. Demokratiet si hovudoppgåve er i følgje Mouffe (2005) å transformere antagonisme til agonisme. I praksis kan det blant anna vere å vekkje pedagogen si genuine interessa for

barns perspektiv og å sjå på mangfaldet i barnegruppa som ein føresetnad for vidare kommunikasjon. Det vil igjen ha konsekvens for korleis pedagogane møter barns uttrykk.

Om ein ser på materialet i heilskap kan det tolkast som at pedagogane syner interesse for barns ytringar. Det kan tyde på at fokuset på implementering av barns medverknad har sett barns perspektiv på dagsorden. Det syner seg at retten barna har til å bli sett og høyrte vert praktisert ved å etterspør synspunkt og meiningar til barna. Ei radikal demokratiforståing som grunnleggjande for praktisering av barn medverknad, står i kontrast til materialet i dette studie. Det er fleire element som kan tolkast som liten genuin interesse i barnas perspektiv som konstruktive bidrag til den vidare kommunikasjon. Samstundes synleggjer dei same elementa utfordringar som kan danne grunnlag for tvil om ideologien om barns medverknad i praksis er mogleg. Det vil handle om at pedagogane må velje barna i den betyding at dei har genuin interesse for barna og synleggjer det gjennom eit aktivt mottak av barns ytringar. Utfordringar oppstår i høve både til tid, tal på barna og fokuset pedagogane har ved kommunikasjon med barna.

#### **- Mangfald – både utfordring og føresetnad?**

Personalet i barnehagane meiner verdiar og haldningar er viktigaste punkt for å gjere ein god jobb i barnehagen, det gjeld både assistentar og pedagogar. Ei grunnleggjande haldning er viktigare enn fagleg kunnskap, og fagformidling er mindre sentral (Forskningsrådet, 2011). I det tolkar eg det ligg ei naturleg forventning om at haldningar og verdiar er noko som vert lagt vekt på i arbeidet. Mitt studie har fleire element som tyder på ei lite tydeleg demokratisk haldning. Eit viktig spørsmål er om pedagogane har reflektert over kva betyding demokratisk haldning har for praktisering av barns medverknad. I yttarste konsekvens kan det tolkast dit at demokratiske verdiar er lite vektlagt i arbeidet. Det er noko samanfallande med funna til Emilson (2008), som fann at aspekt som påverknad og deltaking i fellesskap vert oppfatta som eit tilbod barna kan få. Med utgangpunkt i ei demokratisk haldning vil mangfaldet i teorien vere ein føresetnad for praktisering av barns medverknad. Når ei demokratisk haldning i praksis er lite vektlagt, vert også grunnlaget for å ta stilling til mangfaldets betyding borte.

Eit demokrati som er basert på velvilje til dei som er mektige er problematisk, men truleg vanskeleg å unngå i barnegrupper som i barnehagen. Når ambisjonen er eit ideal om anerkjening der barna skal vere fullgyldige partnarar i interaksjon med pedagogane, kan

det by på utfordringar ved praktiseringa i ein kvardag prega av asymmetriske relasjonar og sosiale hierarki (Østrem, 2012). Asymmetrien gjer at vi ikkje kan ta for gitt at ei gjensidigheit er tilstades i relasjon mellom barna og dei vaksne. Barna er prisgitt dei vaksne sine val og står heller ikkje fritt til å gå ut av relasjonane dei er definert inn i, som i barnehagen. Eit aspekt vil vere det Østrem (2012) kallar erkjenning av konfliktualitet. Barna og pedagogane kan ha ulike oppfatningar som kan vere motsetningsfylt, og pedagogane må erkjenne at barna kan ha andre perspektiv. Det vil vere eit viktig aspekt korleis vi møter barns perspektiv, og Mouffe (2000b) talar for relasjonar prega agonisme som grunnleggjande for eit demokratisk samfunn. Motsetnader og ulike perspektiv er då essensielt som grunnlag for demokratiet. Det synar at asymmetrien og mangfaldet er både ein føresetnad og ei utfordring. Det er korleis pedagogane møtar desse aspekta i kvardagen som har betydning. Då vil det vere viktig å reflektere over kva medverknad betyr og kva konsekvensar det vil ha for pedagogane og andre tilsette i kvardagen. Verdier og haldningar er noko som vanskeleg kan lærast formelt. Å arbeide med implementering av barns medverknad vil då krevje refleksjonar og kritiske drøftingar.

## 7. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.

Dette studie handlar om barns medverknad og kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom pedagogar og barna i læringsaktivitetar i barnehagen. Spørsmål eg har stilt er; korleis pedagogen legg til rette for barns deltaking og legg vekt på barnas synspunkt, om auka kompetansen av kommunikasjon mellom pedagog og barna gjer pedagogane betre rusta til nye utfordringar og kva rolle mangfaldet i barnegruppa har for praktisering av barns medverknad som demokratisk verdi. Hovudfunna som har vore grunnlaget for drøftinga i kapittel 6 er;

- Pedagogane nyttar mykje spørsmål i kommunikasjon med barna, hovudsakleg lukka spørsmål.
- Barns ytringar er i fokus for pedagogen si lytting, medan rolla som kunnskapsformidlar vert utydeleg.
- Tid til refleksjon er lite nytta.
- Motsetningar, kontrastar og mangfaldet i gruppa vert lite framheva eller vektlagd.

Ved at barns rett til medverknad kom inn i styringsdokumenta til barnehagen, kom også ei forventning om at barna skulle bli sett og høyrte og vere aktivt deltakande også i læringsaktivitetane i barnehagen. Min studie syner at praktisering av barns medverknad er noko samanfallande med tidlegare evalueringar og forskning (Emilson, 2008; Jansen & Tholin, 2011; Østrem et al., 2009). Pedagogane nyttar i stor grad spørsmål der dei innbyr barna til å ta val og standspunkt. Ei slik vektlegging av barnas perspektiv kan tolkast dit at barna sine behov og ynskje vert sett i fokus. Det kan verke som at barns medverknad vert praktisert som ei form for sjølvrealisering for barna, noko som har konsekvens for kommunikasjonen. Spørsmål, avklaringar og stadfestingar vert sentrale element i kommunikasjonen til pedagogane. Det kan verke som om det er eit skilje mellom pedagogane i praktisering av barns medverknad i høve dei yngre og eldre barna. Forsking syner at dei yngste barna vert meir mottakarar av pedagogane si formidling av kunnskap (Fennefoss & Jansen, 2012). Dette studie tek utgangspunkt i dei eldste barna, og syner derimot at fokuset er på barnas perspektiv i læringsaktivitetane. Pedagogen er aktiv med å etterspør barns synspunkt og avklaringar og det er lite formidling, utviding og innspel frå pedagogane.

Dette studie tek utgangspunkt i ei radikal demokratiforståing, og resultatane kan tyde på at pedagogen si interesse for å nærme seg barnas perspektiv er sentralt for arbeidet med barna i barnehagen. Gjennomgang av datamaterialet syner at pedagogen si bevisste haldning er

eit berande element i høve kva vil ein oppnå og korleis. Om fokus på konkrete element i kommunikasjon vil ha positiv effekt i høve barns deltaking er vanskeleg å vite. Med støtte både i teori og forskning er det likevel nærliggjande å tenkje at pedagogen si bevisstheit om intensjon bak handlingane og kommunikasjon er ein viktig innfallsvinkel. Pedagogane er underlagt systemtvang og krav som kan gjere dei meir eller mindre søkjande i høve korleis ein skal praktisere barns medverknad. På den andre sida er handlingsrommet stort, og både ein spørjande veremåte, oppfølging av barns ytringar, fokus på ”det i mellom” og tid er element i kommunikasjon som kan ha betydning for barns medverknad. Resultata her kan tolkast dit at pedagogen sin intensjon, kunnskap og bevisstheit om kommunikasjon kan vere med å lette utfordringane noko. Samstundes syner forskning at det er eit fåtal barnehagar som har jobba med kommunikasjon i høve barns medverknad (Børhaug, 2010). Fagområdet Språk, tekst og kommunikasjon er lite vektlagt av nyutdanna pedagogar og tilsette med lite erfaring (Vatne, u.utgj). Det kan tyde på eit behov for kunnskap og ei bevisstheit om gode kommunikasjonsprosessar.

### **Barns medverknad – eit misvisande omgrep?**

Det kan vere relevant å stille spørsmål om formuleringa ”barns rett til medverknad” kan ha ein noko uheldig effekt, eller er misvisande i høve til kva som ligg til grunn når det vert formulert som ein demokratisk verdi. Når eg her talar om mangfald som ein føresetnad for barns medverknad, er det med bakgrunn i demokratisk tenking. Det er også i samsvar med føringar i Rammeplanen. Både dette studie og tidlegare forskning (Østrem et al., 2009) syner ei sentrering rundt barna, deira synspunkt og ynskje og individuelle val. Det har nyleg kome ein forskingsrapport om barns trivsel og medverknad i barnehagen frå NTNU (Bratterud et al., 2012). Forskarane har undersøkt barna si oppleving av medverknad og trivsel av å gå i barnehagen. I rapporten vert det uttrykt at barns oppleving av medverknad handlar like mykje om å bli sett, høyrte og forstått som at man får lov å vere med å bestemme (ibid.). Barnas oppleving av medverknad vert synleggjort blant anna ved spørsmål som går på individuelle val som; om barna får lov til å bruke alle romma og leikene i barnehagen når dei vil, barns oppleving av sjølvbestemming og medbestemming, og om barna kan velje bort samlingsstund eller tur, eller vere med å bestemme kvar dei skal på tur. I oppsummeringa i rapporten står det; ”Både det å foreslå og å bestemme aktiviteter og få gi uttrykk for hva man ikke har lyst til å delta i og bli imøtekommet på det er viktige for opplevelsen av medvirkning i egen hverdag” (Bratterud et al., 2012, s. 87). Med utgangspunkt i eit demokratisk perspektiv, slik eg har gjort greie for i denne oppgåva,

kan det kan tyde på ei noko misforstått tolking av barns medverknad. Fokus på medbestemming, sjølvbestemming og eigne val, kan ha betydning for praktisering og fokus på nettopp desse verdiane. Eit aspekt er at barna då kan velje seg vekk frå fellesskapssituasjonar, ved å unngå å delta på samlingar og turar, der sjølvbestemming i yttarste konsekvens vert dominerande. Ut frå ei demokratiforståing derimot, kan turane og samlingane tolkast som noko av dei faste rammene som barna skal delta på, her forstått som eit fellesskap. Det er derimot innhaldet på turarane, samlingar osv. som er av betydning og korleis pedagogane nyttar mangfaldet i gruppa i høve føresetnadar, kunnskap og behov. Ved å ha fokus på ”det i mellom”, utnytte skilnadane i høve kunnskap, erfaringar og synspunkt pedagogane og barna har, kan det vere med å skape grunnlaget for ei praktisering av barns medverknad som ein demokratisk verdi. Pedagogane kan slik skape utfordrande rom for læring med varierte former for dialogar mellom pedagogen og barna, men også barna i mellom. Barns perspektiv skal gjerast gjeldande også i læringsaktivitetar, spørsmålet er korleis. Det kan då vere at barns medverknad bør drøftast i andre samanhengar for å belyse kva betydning det vil ha for arbeidet i barnehagane.

Barns rett til medverknad er eit krav som er nedfelt i ulike styringsdokument som gjort greie for i innleiinga. Merksemda er som sagt retta mot korleis barna vert møtt og forstått og kva konsekvensar det etter kvart vil ha for samfunnet. Om barns medverknad vert tolka i individualistisk retning der relasjonar til andre og fellesskapet vert i bakgrunnen kan det få konsekvensar for samfunnet i eit langsiktig perspektiv. Ein konsekvens kan vere eit samfunn prega av einskilde individ som sett seg sjølv i sentrum der fokus er på medbestemming og sjølvbestemming. Det står i tilfelle i sterk kontrast til demokratiske verdiar der *både* fellesskapet og det einskilde individ er i sentralt. Det kan belyse både behovet for og betydninga for forståing av omgrepet ”barns medverknad”, kva formuleringa faktisk inneber og korleis praktisere barns medverknad i barnehagekvardagen.

Avslutningsvis ser eg det ville vore interessant vidare å intervjuje pedagogar om deira tankar omkring barns medverknad i høve det demokratiske aspektet og kva betydning det kan ha for kommunikasjon mellom vaksne og barna i barnehagen.

### **Kritiske refleksjonar**

Barns medverknad er eit aktuelt tema i barnehagen slik eg har gjort greie for innleiingsvis. Sidan eg arbeidar i feltet som førskulelærer, har eg opplevd både utfordringar og kvardagen i høve praktisering av barns medverknad. Det gjer at det kan vere vanskeleg å

ha ei fagleg nøktern distanse til tema. På den andre sida var det funn som har kome fram som var noko overraskande. Ei framtrekande individorientering med fokus på barns meiningar og stadfestingar var sterkare enn kva eg på førehand hadde inntrykk av. Ein klar skilnad mellom barnas få spørsmål og pedagogane sine mange spørsmål var også noko som overraska. Det kan tyde på at mi forforståing ikkje har latt styre funna.

Barns medverknad er eit vidfemnande område der ein kan ha ulike tilnæringsmåtar. Det er viktig å vere bevisst på at dette studie tek for seg berre ein del av eit stort tema. Eg valde å fokusere på kommunikasjon mellom pedagogen og barna, der eg såg det som nyttig å fordjupe meg i elementet. Ut frå samanhengen i oppgåva har eg difor både i teori og drøfting vald å gå i djupna på ulike faktorar innan kommunikasjon og kva betyding det kan ha for praktisering av barns medverknad som ein demokratisk verdi. Med utgangspunkt i det demokratiske perspektivet studie bygg på, kunne det vore interessant å reflektere over omgrepet danning knytt til området barns medverknad. Danning eit forholdsvis nytt omgrep i styringsdokumenta som er nær samanvove med barns medverknad og læring i høve det å sjå seg sjølv som verdifulle medlemmar av eit større fellesskap, og at læring skal skje i samhandling med andre. Eg valde bevisst å ikkje fokusere på dette perspektivet då det ut frå problemstillinga ville ha vorte for omfattande.

Rammefaktorar som små barnegrupper, dei eldste barna og pedagogikken vurderar eg som styrkande for studie i høve tema, men utvalet eg baserar studiet på er lite. Ein må difor ta høgde for at funna er gjeldande i desse spesifikke kontekstane, og vere forsiktig med å generalisere med eit så lite utval. I kva grad andre kjenner seg igjen ved lesing av oppgåva, kan også vere ein indikator på grad av overførbarheit, som nemnd i metodekapittelet. Om rammene for studiet hadde vore annleis, hadde det vore aktuelt med eit større informantgrunnlag. Eg vurderar bruk av observasjon som hensiktsmessig metode i høve mi problemstilling. Det kunne vore nyttig med triangulering, der eg med fordel kunne nytta intervju med pedagogane. Då kunne eg fått eit betre grunnlag for å tolke intensjonane og dei bevisste handlingane til pedagogane. På den måten kunne eg ha sikra funna og dermed også validiteten og reliabiliteten. Det vert likevel peika på sentrale moment som kan ha betyding for praktisering av barns medverknad i barnehagen, som eg meiner det er grunn til å reflektere over.

## LITTERATURLISTE

- Andresen, R. (2010). Pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning. I: Aamotsbakken, B (Red). *Læring og medvirkning* (s.139 – 152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bae, B. (s.a.). *Å se barna som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489> (Lesedato: 16.04.12).
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling, HiO-rapport nr 25. Oslo: Høgskulen i Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., A. E. Kristoffersen. *Temahefte om barns medvirkning* (s.6 - 27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., A. E. Kristoffersen (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehage. I: T .Korsvold (Red.), *Barndom Barnehage Inkludering* (s.104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Barnehagelova. (2005). *Lov om barnehager*. Henta frå: <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>
- Berge, K. L., Coppock, P., Maagerø, E. (Red.). (1998). *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R.Hasan og J.R. Martin*. Henta frå: <http://www.nb.no/utlevering/nb/e3d5369bc5cdb7cbd8c20fcac97e7b98#&struct=DIV4>. (Lesedato: 16.03.12).
- Bertaux, D. (Ed.). (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. California: Sage Publications Ltd.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem for utbildning eller ett utbildningsproblem? I; *Utbildning og demokrati*, Vol 12, Nr.1, s. 59-80.



- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Oversatt av Marie Schneekloth. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. (NTNU Samfunnsforskning AS/ Dronning Mauds minne høyskole for førskolelærerutdanning, rapport nr 21). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2010). Medverknad for barn i barnehagen – meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), s. 9-23.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Henta frå: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> (Lesedato: 11.04.12).
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I: Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & A. E. Kristoffersen. *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28- 50). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktikk. Henta frå: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea\\_2077\\_18224\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf). (Lesedato: 10.03.12).
- Ercikan, K. & Roth, W-M. (2006). What Good is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, Vol. 35. No.5, s. 14-23.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I: Bae, B. (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123 – 146). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsperspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Forskningsrådet (2011). *Funn i praksis: Ny kunnskap om barnehagen*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og metode*. Århus: Academica.
- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?: barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. og Løkken, G. (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s.43 -67). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gjems, L. (2011b). Samhandling og læring. I: *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gudmundsdottir, S. (1998). ”Skarpt er gjestens blikk” – Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Klette, K. (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of communicative Action (Vol 2): Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press. Henta frå: <http://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Jurgen-Habermas-The-Theory-of-Communicative-Action-Volume-2.pdf> (Lesedato: 06.03.12)
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oversatt av Jon-Alfred Smith og Jon-Hjalmar Smith. Oslo: Tano Aschehaug.
- Haug, P. (2012). Trenger vi førskolelærere? Oslo: Noregs Forskningsråd. Henta frå: [http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Nyheter/Trenger\\_vi\\_forskolelerere/1253979376935/p1224697992345](http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Nyheter/Trenger_vi_forskolelerere/1253979376935/p1224697992345) (Lesedato: 20.09.2012)
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I: Gjems, L. & Løkken, G. (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s.148-175). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I Bae, B. (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s.79 -97). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskarens och pedagogens möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1-2), s. 42-57.
- Johnsen-Høines, M., & Alrø, H. (2010). Trenger en å spørre for å være spørrende? *Tidskrift FoU i praksis*, 4(3), s.79-96.
- Kinney, L. (2005). Small voices ... powerful messages. I: Clark, A., Kjørholt, T., & Moss, P. (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s.111 – 129). UK: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': reflections on the children as fellow citizens in an early childhood centre. I: Clark, A., Kjørholt, T., & Moss, P. (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s.151 -174). UK: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2004). Classroom Business as Usual? (What) Do Policymakers and Researchers Learn from Classroom Research? I: Høines, M. & Fuglestad, A. (Eds). *Proceedings of the 28 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. I (s.3-16). Bergen: Bergen University College.
- Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk talking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2004-2005). *Om lov om barnehager (barnehageloven)*. (Ot.prp. nr.72). Henta frå:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20042005/otprp-nr-72-2004-2005-.html?id=399361> (Lesedato: 19.02.12).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Linell, P. (2001). *Approaching dialogue: talk, interaction and context in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moser, T. & Røthle, M. (Red.). (2007). *Ny rammplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*. London: RoutledgeFalmer
- Mouffe, C. (2000a). Which Ethics for Democracy? I: Garber, M., Hanssen, B. & Walkowitz, R. L. (Eds.), *The Turn to Ethics* (s 85 -94). London: Routlegde.
- Mouffe, C. (2000b). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routlegde.
- Nordahl, A. & Misund, S.S. (2009). *Læring gjennom mestring; skoggruppetmetoden*. Oslo: SEBU Forlag.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oversatt av Arne Solli. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOVA-rapport (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt*. Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring, rapport nr. 6.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90-105). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early childhood Education and Care*. Henta frå: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/37417240.pdf> (Lesedato: 16.04.2012)
- Palludan, C. (2007). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pape, K. (2005). *Se hva jeg kan 'a! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pianta, R.C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers. Implications for Research and Practice. I: Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (eds.), *Handbook of Classroom Management; Research, practice, and contemporary issues* (s.685–705). New York: Erlbaum.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02, 146-158.
- Rasmussen, J. (1987). *En jungel av muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is the relationship? I: Clark, A., Kjørholt, T., & Moss, P. (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 17 -28). UK: The Policy Press.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykologivistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Schjelderup, A. (2004). Å virke på og virke med- noen filosofiske betraktninger. *Barnehagefolk*, 4, (s. 4-11). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Statistisk sentralbyrå, (2009). *Ansatte i barnehager etter stilling og kompetanse*. Henta frå: <http://www.ssb.no/barnehager/arkiv/tab-2009-06-15-07.html> (Lesedato: 21.10.12).
- Stewart, J. (Ed.). (1999). *Brigdes not walls. A book about interpersonal communication*. Boston: McGraw-Hill College.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tholin, K.R. & Jansen, T.T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? I: *Nordisk barnehageforskning*, vol 4, Nr 2, s.103-114.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vatne, B. (in editing). *Towards an "Academic day" in Norwegian Kindergartens?* Nordisk barnehageforskning.no.
- Winger, N. (2008). Kvalitet, medvirkning og etikk. I: *Barnehagefolk*, 2 (s.17-25). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltagende handlingsrom. I: T. Korsvold (Red.), *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena: Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk Pedagogikk*, 3, 27, s. 277-290.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.I., Hognes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskulen i Vestfold. Henta frå;

<http://evalueringportalen.no/evaluering/alle-teller-mer-en-evaluering-av-hvordan-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver-blir-innfort%252C-brukt-og-erfart/Evaluering%20av%20rammeplan%20for%20barnehager.pdf/@@inline>  
(Lesedato: 10.02.12).

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Åberg, A & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

## **INNHALDSLISTE FOR VEDLEGG**

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagane

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre

Vedlegg 4: Tilbakemelding frå NSD



## Vedlegg 1

### OBSERVASJONSSKJEMA

Dato/vekedag: \_\_\_\_\_

Innhald for aktiviteten: \_\_\_\_\_ Tidslengde: \_\_\_\_\_

Mål for aktiviteten: \_\_\_\_\_

Antall barn: \_\_\_\_\_

Antall vaksne: \_\_\_\_\_

<b>Barn – b</b> <b>Vaksen – v</b>		<b>Kommentarar/ Merknadar</b>

## Vedlegg 2

### **Forespørsel om å delta i observasjon i høve ei masteroppgåve.**

Eg er masterstudent i yrkesretta spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og held no på med avsluttande masteroppgåve. Temaet for oppgåva er *Barns rett til medverknad* i barnehagen. Eg vil sjå nærare på korleis barn uttrykkjer sine perspektiv, ynskjer og behov gjennom språk og handlingar, og korleis pedagogen responderar på uttrykkja med utgangspunkt i barns medverknad.

For å finne ut av dette ynskjer eg å observere ei barnegruppe med 4-5-åringar og pedagogar ved gjennomføring av planlagde læringsaktivitetar i ei veke. Innhaldet i aktivitetane kan variere, men bør gjennomførast slik det er mogleg å observere kva som vert sagt og gjort. På den måten kan eg observere kommunikasjon mellom barn og pedagog i situasjonar der pedagogen har ein intensjon med aktiviteten. Eg vil understreke at dette ikkje er ei evaluering av arbeidet pedagogane gjer, men målet er kunnskapsutvikling i høve kva som kjenneteiknar kommunikasjon mellom barn og pedagog. Eg vil gjere meg mest mogleg ”usynleg” og forstyrre minst mogleg ved å sitte i utkanten av aktiviteten.

Opplysningane eg hentar inn vert behandla konfidensielt, og korkje enkeltpersonar eller barnehage vil kunne gjenkjennast i den ferdige oppgåva. Observasjonane og opplysningane vil bli makulert når oppgåva er ferdig, seinast 01.12.2012. Det er frivillig å delta og du har moglegheit til å trekkje deg når som helst undervegs, utan ei nærare forklaring. Dersom du trekkjer deg vil opplysningar om deg og observasjonar der du deltek, bli makulert.

Om det er noko du lurar på kan du kontakte meg på tlf.nr --- ----- eller sende e-post til -----  
----- . Du kan også ta kontakt med min rettleiar ----- ved  
Institutt for pedagogikk i Volda.

Studie er meld til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapleg datatjeneste.

Med vennleg helsing

Hanne K.Helle

### Vedlegg 3

#### Til foreldre ved .....

#### Observasjon i høve ei masteroppgåve i spesialpedagogikk.

Eg er student ved Høgskulen i Volda der eg studerar yrkesretta spesialpedagogikk. Eg er no i siste del av studie og held på med ei avsluttande masteroppgåve. Temaet for oppgåva er *Barns rett til medverknad* i barnehagen. I høve dette arbeidet ynskjer eg å følgje ei barnegruppe med 4-5 åringar ved gjennomføring av planlagde aktivitetar i ei veke, der det er kommunikasjon mellom barn og pedagog som vil vere i fokus.

Ved observasjon skal eg vere mest mogleg ”usynleg”, og vil ikkje ta del i barnas og pedagogens arbeid. Målet er å studere korleis barns uttrykkjer ynskjer og behov, og korleis pedagogane responderar på uttrykkja med tanke på barns medverknad. Av den grunn treng eg ikkje noko form for opplysningar om barna. Eg vil likevel gjere de som foreldre merksame på at eg vil vere tilstades slik de er informert.

Opplysningane eg samlar inn vil bli behandla konfidensielt, og verken enkelte personar eller barnehage vil kunne gjenkjennast i den ferdige oppgåva. Observasjonane og opplysningane vil bli makulert når oppgåva er ferdig, seinast 01.12.12.

Om det har spørsmål kan de kontakte meg på tlf --- ----- eller sende e-post til -----  
Du kan også kontakte min rettleiar ----- ved Institutt for pedagogikk i Volda.

Studie er meld til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapleg datatjeneste A/S.

Med vennleg helsing

Hanne K.Helle

## Vedlegg 4

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bente Vatne  
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 28.03.2012

Vår ref:29969 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29969	<i>Barns rett til medverknad</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bente Vatne</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Katerine Helle</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Knut Kalgraff Skjåk

  
Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Katerine Helle, Krokevegen, 6264 TENNFJORD

Avdelingskontorer / District Offices

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